

Un análisis de los programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) en la Región Metropolitana (RM) de Chile

La pertinencia cultural de los PEIB en el caso de la realidad de los alumnos mapuche y el mapudungun en la RM

Ida Francisca Mattison



Masteroppgave i spansk, lektor- og adjunktprogrammet
Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk
Det humanistiske fakultet
Veiledere: Cristián Lagos og Kjell Magne Yri

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2014

Un análisis de los programas de educación intercultural bilingüe en la Región Metropolitana de Chile

*La pertinencia cultural de los PEIB en el
caso de la realidad de los alumnos mapuche
y el mapudungun en la RM*

© Ida Francisca Mattison

2014

Un análisis de los programas de educación intercultural bilingüe (PEIB) en la Región Metropolitana (RM) de Chile: la pertinencia cultural de los PEIB en el caso de la realidad de los alumnos mapuche y el mapudungun en la RM

Ida Francisca Mattison

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Agradecimientos

Quiero expresar mi gratitud a Cristián Lagos por compartir conmigo su conocimiento de la EIB, los mapuche y el mapudungun, por su ayuda y disposición, siempre incondicional.

Le agradezco a Kjell Magne Yri por tener fe en mi investigación.

Gracias a mis informantes, que con su buena disposición dieron el tiempo para realizar las entrevistas y por compartir sus experiencias y aportar valiosos dato, y a la comunidad pehuenche en Ralco por compartir sus experiencias.

Muchísimas gracias a mi familia y a Cecilia y Jota, por el apoyo y buena honda.

Índice

1	Introducción	1
1.1	Diseño de investigación.....	4
1.1.1	Tema y justificación	4
1.2	Preguntas de investigación	4
1.3	Objetivos.....	5
1.3.1	Objetivo general	5
1.3.2	Objetivos específicos.....	5
1.4	Viabilidad	5
1.5	Marco metodológico.....	6
1.5.1	Recolección de datos	7
1.6	Acotamiento e limitaciones	8
1.7	La estructura de la tesis	8
2	Aspectos teóricos.....	9
2.1	El pueblo mapuche y el mapudungun en Chile	10
2.1.1	Los mapuches	10
2.1.2	El contacto lingüístico	13
2.1.3	La vitalidad del mapudungun en la Región Metropolitana	16
2.2	La Educación Intercultural Bilingüe.....	20
2.2.1	Interculturalidad y bilingüismo	21
2.2.2	La EIB como planificación lingüística no explícita	26
2.2.3	El rol de la educación	28
2.3	El marco teórico de la EIB en Chile	31
2.3.1	El marco jurídico	32
2.3.2	Los objetivos	35
2.3.3	El rol de CONADI y MINEDUC	36
2.4	Experiencias internacionales de la EIB	36
2.4.1	Experiencias de países latinoamericanos: interculturalidad como alternativo a la asimilación.	38
2.4.2	La experiencia de la interculturalidad y la enseñanza de sami en Noruega	42
2.5	El estado del arte.....	46
3	Análisis de resultados.....	51

3.1	La realidad de la EIB en la Región Metropolitana	51
3.1.1	Características de los programas	52
3.1.2	El concepto de interculturalidad en la práctica	56
3.1.3	El papel de la lengua en la enseñanza	59
3.1.4	El alcance de los objetivos de la EIB en la Región Metropolitana	61
3.2	La pertenencia cultural de los programas de EIB en la RM.....	64
3.2.1	El marco curricular y la hegemonía de la epistemología occidental-europea....	66
3.2.2	Modernización versus lo folclor.....	68
3.3	Dificultades en la aplicación de PEIB en la RM	71
3.3.1	El mercado lingüístico y la falta de un uso funcional	72
3.3.2	SIMCE y el estatus de los PEIB dentro del marco curricular	73
3.3.3	Recursos humanos.....	76
3.3.4	Obstáculos administrativos	77
3.3.5	La tradición ágrafa y la unidad de la lengua	79
3.4	Desafíos pendientes del PEIB para la revitalización del mapudungun	81
3.4.1	Un nuevo espacio para hablar la lengua.....	81
3.4.2	La lengua como lucha exclusivamente mapuche	83
3.4.3	Planificación lingüística	86
3.4.4	Actitudes lingüísticas y representaciones sociales	90
4	Conclusiones	92
	Referencias bibliográficas	96
	Anexo	Error! Bookmark not defined.
	Figura 1	88
	Figura 2	88

1 Introducción

En esta tesis vamos a investigar los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de mapudungun en la Región Metropolitana (RM) de Chile, basándonos en las experiencias de implementación de dichos programas en instituciones educativas de la región. Nuestro enfoque analizará la pertenencia cultural de los programas de la EIB, la pertenencia y aplicabilidad de los conceptos de bilingüismo e interculturalidad en esos mismos programas implementados, y las implicaciones de la EIB para los intentos de revitalizar el mapudungun. Proponemos hacer un análisis con el objetivo de evaluar si la pertenencia cultural de los programas de EIB en la RM refleja la realidad de los educados de descendencia mapuche, o si la práctica en los establecimientos escolares está fuera de contexto. Planteamos que una debilidad de los programas de EIB es que la poca enseñanza que se realiza, es con y sobre elementos de la cultura mapuche que pertenece mayoritariamente al ámbito de la cultura tradicional, lo rural y pasada. Tomando en cuenta que hoy en día más de 80% de la población mapuche vive en contextos urbanos, los programas no tienen relevancia para un uso diario de la cultura y lengua y a la vez están planteados dentro de la hegemonía del marco de conocimiento y epistemología occidental.

En el Chile actual hay más personas de descendencia indígena viviendo en las urbes que en las zonas rurales que los grupos indígenas tradicionalmente han habitado. Esta tendencia de migración de grupos indígenas es la misma que la tendencia de las de la migración global, del campo hacia las urbes. Para los grupos indígenas en Chile que tradicionalmente han habitado las zonas rurales, los resultados en cuanto la adaptación a una cultura diferente con este cambio de espacio ha sido más extremo que para otros grupos de la población nacional que se mudan del campo a los urbes, dado el choque cultural y la pérdida de espacios en los cuales se puede mantener su cultura y el uso de su lengua.

Hoy en día en Chile está en proceso un retroceso funcional del mapudungun – ya no se habla la lengua en los mismos contextos que antes y hay un proceso de asimilación a la sociedad criolla urbana. El proyecto histórico de uniformidad lingüística y la situación de diglosia en el territorio nacional siguen siendo una amenaza, y en muchos casos, la amenaza más grave, a la cultura y lengua de los pueblos indígenas en el país.

Durante lo largo de la historia de contacto entre el pueblo mapuche y la sociedad mayoritaria chilena, la escuela ha representado un espacio en el cual se ha ejecutado los procesos de discriminación y asimilación, no obstante, en el Chile actual se puede percibir

que la escuela tiene un rol protagonista en uno de los temas quizás más prevalentes de promoción de los derechos indígenas: la EIB. No obstante, planteamos que aunque PEIB ya existe en el papel, la implementación carece de contenido que hará que la lengua puede llegar a ser más que una inserción extra-curricular folklórico dentro del contexto de algunas pocas escuelas donde el mapudungun sigue siendo un tema fuera de contexto dentro de la enseñanza basada en la hegemonía de los conocimientos occidentales.

Hay una demanda de que la educación a los indígenas debe ser necesariamente diferenciada y pertinente desde el punto de vista lingüístico y cultural. Para lograr dicha educación de calidad, se ha desarrollado un programa de educación bilingüe para pueblos indígenas. Intentando cumplir con las demandas de tratados internacionales ya ratificados, y con el supuesto propósito de corregir la situación de fracasos escolares de educandos indígenas, Chile está en el proceso de dar los primeros pasos de implementación de los dichos programas de educación intercultural bilingüe (PEIB). Sin embargo, existen muchos desafíos en la implementación y desarrollo de esta enseñanza extra-curricular. Cabe resaltar que en la actualidad muy pocos colegios, aunque son registrados en la lista de MINEDUC como establecimientos escolares que implementan algún tipo de EIB, realizan, por distintas razones, programas de EIB.

El capítulo segundo de la tesis se dedica a presentar el marco teórico de la presente investigación. Primero hacemos una breve descripción de la situación de los mapuches y el mapudungun en el Chile de hoy. Después resaltamos las teorías del ámbito de la antropología y de la lingüística sobre cultura, lenguaje y pertenencia cultural, y finalmente se presenta los conceptos de los tres ejes de la EIB; educación, interculturalidad y bilingüismo. Después de cada uno de estos sub-capítulos del marco teórico presentamos estudios específicos centrales sobre cada tema.

En el tercer capítulo presentamos los resultados de la investigación, concentrándonos en el enfoque cultural que tiene los programas de EIB. Primero presentamos el rol de los ministerios involucrados en la EIB, luego las experiencias de implementación de EIB en dos otros países con pueblos indígenas. Posteriormente haremos un sinopsis y un análisis de la pertenencia cultural de los contenidos del material didáctico creado para la enseñanza de la EIB en Chile. Finalmente, a través del análisis de literatura y de las entrevistas, planteamos hasta que nivel las medidas en las instituciones educacionales llegan a enseñar algo que sea pertinente de la vida y cultura de los educandos y a qué nivel estos programas son

interculturales y bilingües y si sirven como una herramienta para lograr aumentar el uso del mapudungun, creando un espacio donde se puede conocer a la epistemología mapuche.

Con esta tesis no pretendemos hablar en nombre de los Mapuches, tampoco estamos proponiendo medidas concretas para resolver los desafíos de los programas de EIB en cuanto la pertenencia cultural del programa, la implementación y el rol de los programas en la revitalización del mapudungun en los urbes, sino hacer un análisis de las experiencias de implementación de los programas para poder apoyar con una perspectiva y crítica que ojalá podrá servir para revisar y renovar los programas. Es esencial fijarse en que aunque en esta investigación, el objeto de análisis es la experiencia de PEIB en Santiago de Chile, los procesos históricos y relaciones de poder que forman la base del desarrollo que ha resultado en el disminuye total y un retraso funcional de la lengua indígena mapudungun son similares a otros idiomas. El análisis y conclusiones de esta tesis por ende no son limitados a los programas de EIB en la Región Metropolitana ni a lenguas indígenas, sino a cualquier lado del mundo donde haya una lengua en proceso de retroceso.

A partir de las experiencias que se tuvo durante una visita al sector de Ralco en la VIII Región como parte del equipo de investigación sobre la EIB y la vitalidad del mapudungun, parte del proyecto del Fondo nacional de desarrollo científico y tecnológico (FONDECYT) iniciación 11110362, financiado por la Comisión nacional de investigación científica y tecnológica (CONICYT), y el proyecto SEPA VID, financiado por la Vicerrectoría de extensión de la Universidad de Chile, se pudo llegar a conocer desafíos de los PEIB particulares al contexto rural y desafíos presentes en tanto las escuelas rurales como en las escuelas urbanas y de esta forma ver la realidad de la Región Metropolitana en un contexto más grande.

1.1 Diseño de investigación

1.1.1 Tema y justificación

La relevancia de este trabajo será de carácter disciplinar y social. El trabajo podrá aportar en la revisión y crítica de la Educación Intercultural Bilingüe para poder mejorarla. Con este trabajo queremos verificar no solamente si los objetivos de los programas de EIB son cumplidos en la implementación del programa, sino también intentaremos ver si los objetivos de la EIB son relevantes para los educandos y su realidad y analizar la pertinencia cultural del programa. Si bien el trabajo tiene una relevancia disciplinar, también aportará información que servirá para darse cuenta de la importancia del rol de la lengua en cuanto la construcción de identidad y la conservación de una cultura. El enfoque metodológico utilizado en esta investigación es el cualitativo, y se utilizaron entrevistas semi-estructuradas para la recolección de los datos así como la observación participante en clases y actividades.

Se han realizado pocos estudios que explícitamente tratan el tema de la pertenencia cultural de la Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana. Las referencias en los estudios realizados sobre la EIB son comúnmente a los problemas de falta de tanto interculturalidad como bilingüismo en la implementación de dichos programas.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1. ¿Es la Educación Intercultural Bilingüe pertinente culturalmente para la realidad de los alumnos de origen mapuche en la Región Metropolitana?

1.2.2. ¿Cuáles son los desafíos y debilidades de la EIB en cuanto la implementación y práctica?

1.2.3. ¿Cuál es la contribución real de la EIB en la revitalización de lenguas indígenas como el mapudungun en Chile?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

1.3.1.1. Analizar desde un punto de vista antropológico y lingüístico El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) aplicado en torno a la lengua mapuche en Chile.

1.3.2 Objetivos específicos

1.3.2.1. Describir las características de la EIB en la Región Metropolitana.

1.3.2.2. Comparar la situación de la EIB en Chile con la de algunos países latinoamericanos y la de Noruega.

1.3.2.3. Analizar la pertenencia cultural de los programas de EIB en la Región Metropolitana.

1.3.2.4. Analizar las dificultades en la aplicación del EIB en la Región Metropolitana.

1.3.2.5. Identificar los impactos y desafíos que surgen en la implementación de la EIB en cuanto la revitalización de la lengua mapudungun.

1.4 Viabilidad

En los momentos en que nos sumergimos en el trabajo inicial de campo y el estudio de las investigaciones ya realizadas sobre temas que forman parte de esta investigación, nos dimos cuenta de que el espacio para cubrir y lograr los objetivos iniciales de la investigación no sería viable por el hecho carecía de tanto recursos económicos como tiempo para lograr dicho objetivos. El hecho de que los únicos recursos provenían de los investigadores, resultó en que solamente se incluirían trabajo de campo en establecimientos escolares en la Región Metropolitana, y no en zonas rurales. Sin embargo, a través de la oportunidad de participar en un proyecto con la sección de Lingüística en la facultad de Humanidades y Filosofía en la Universidad de Chile, hemos podido rescatar experiencias de primera mano a través de narraciones sobre la experiencia personal de la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun y los esfuerzos hechos o no para la revitalización de su lengua, (en ese caso el

pehuenche) de profesores y educadores tradicionales de tres diferentes escuelas en el Alto Bío-Bío de la Octava Región. De esta manera el desarrollo de la tesis se ha adaptado a las circunstancias del estudio.

Otro factor que nos hizo modificar los objetivos iniciales al comenzar la investigación, es la situación de los diferentes programas de EIB en Chile. Habíamos especificado los programas de la EIB como el Sector Lengua Indígena Mapuzugun, pero a darnos cuenta que en la RM, según MINEDUC, no existe ninguna institución escolar que implementa este sector, hicimos el cambio. Sin embargo, estos dato que resultaron en los cambios en los objetivos de investigación, resultan ser bastante interesante para la discusión, que expondremos más adelante.

1.5 Marco metodológico

El nivel de nuestra investigación es descriptivo y se utilizó un enfoque cualitativo. De acuerdo con Sampieri, Fernández-Collado y Lucio (2006), los estudios cualitativos como el nuestro no apuntan a generalizar los datos obtenidos a una población más amplia, y por eso el tamaño de muestra no tiene importancia, y los diferentes componentes o personas que de la muestra no necesariamente son representativos de los universos o poblaciones que se estudian (p. 262). De esta manera, se optó por un método que diera relevancia a las experiencias de algunos de los actores de los programas de EIB y la revitalización del mapudungun. Utilizando este método, cada uno de los informantes, de manera profunda, pudiera contribuir con su percepción del tema. Esta perspectiva contribuye a entender los fenómenos sociales, entendiendo la totalidad a través de las diferentes partes que componen a esta. Por ende, un representante de un ámbito no se puede ver como la voz representante de su ámbito o grupo, sino una voz dentro de muchas (Loc.cit.).

Los datos se recolectaron por medio de entrevistas semi-estructuradas, caracterizadas por basarse en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Ibid., p. 673), así no todas las preguntas realizadas a los informantes en esta investigación serán predeterminadas y cada entrevista será una experiencia de diálogo única. La experiencia y la suma de datos generados, gracias a Cristián Lagos del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en cooperación con CONYCIT y la participación en las jornadas de extensión Amulepe Tain

Kewun en Ralco, sector Alto Bío-Bío en la VIII región, nos motivó a llevar a cabo este análisis y rescatar más perspectivas, y la participación en el taller de H. Mariano en Arcis en el mes de julio nos ayudó a zambullirnos al mundo del mapudungun y a la vez observar en marcha una ideología de planificación lingüística implementando el uso y creación de neologismos.

1.5.1 Recolección de datos

Aunque no se quiere lograr generalizar los datos y conclusiones en esta investigación, sí hemos buscado cierta dispersión en cuanto la muestra, los informantes o entrevistados, y de tal manera, en cuanto la representatividad y método de muestra, buscamos “dispersión o expansión” de los datos e información, algo que implica buscar a diferentes representantes con perspectivas diferentes y roles distintos dentro del desarrollo, implementación o crítica de la EIB. Las entrevistas son de índole semi-estructuradas.

La información utilizada para escribir el Capítulo tres de esta investigación, en parte se ha sacado de fuentes bibliográficas y en parte de una investigación empírica en la cual se entrevistó a personas con un rol en la implementación de los programas de EIB y esfuerzos de revitalización del mapudungun en la Región Metropolitana desde mayo hasta noviembre de 2012. Como parte de la investigación de FONDICYT, y en colaboración con el antropólogo Cristián Lagos de la facultad de Lingüística de La Universidad de Chile, también se pudo hablar en breve con personas de las organizaciones mapuches en Maipú en la RM, pero sin lograr realizar entrevistas. Sin embargo, aparte de incluir y analizar la información de las entrevistas que pudimos realizar, vamos a hacer algunos comentarios sobre los encuentros y conversaciones que se tuvo con esos representantes de organizaciones indígenas en Maipú como parte del trabajo de realizar encuestas para trazar el mapa de la vitalidad del mapudungun en la RM y las actitudes lingüísticos hacia el mapudungun en dicha región. También se incluye información relevante que fue obtenido durante nuestros encuentros con educadores tradicionales y personas de la comunidad pehuenche de Ralco en el Octavo Región.

Los datos sobre los actores entrevistados y las fechas de las entrevistas se encuentran en el anexo.

1.6 Acotamiento e limitaciones

El acotamiento del repaso de la selección de bibliografía es de los últimos diez años. Esa recapitulación se ha hecho de forma selectiva y no pretende ser una colección de toda literatura relevante. Aunque sí, a través del análisis en el tercer capítulo, nos referiremos a estudios sobre la práctica de programas de Educación Intercultural Bilingüe en Ralco en el Octavo Región y aunque hemos utilizado referencias bibliográficas en las cuales se involucra estudios hechos al nivel nacional, este repaso se ha acotado a presentar de forma sistemática solamente la práctica y experiencias de en la Región Metropolitana.

El hecho de que los entrevistados y la persona que realizó las entrevistas vienen de trasfondos culturales diferentes, implica que hay un desafío particular en poder facilitar la comunicación y el entendimiento mutuo. La probabilidad de que las preguntas y respuestas de esta investigación han sido interpretadas de formas diferentes, inevitablemente existe, y lo más seguro es que esa probabilidad se ha aumentado con la distancia cultural entre el entrevistado y la entrevistadora (e.g. género, edad, procedencia rural/urbano, pertenencia socio-económica).

1.7 La estructura de la tesis

La tesis se divide en tres capítulos. El primer capítulo se presenta el estudio, exponiendo las preguntas de investigación y los objetivos del proyecto y de igual manera se presenta el marco metodológico dentro del cual se realizó esta investigación. En el segundo capítulo se realiza una introducción de los aspectos teóricos que forman el marco teórico y a los cuales se refiere en el análisis del capítulo que le sigue. Acá también se hace una revisión de estudios previos en el tema de la investigación. El objetivo del tercer capítulo es hacer un análisis de carácter inductivo de los datos obtenidos a través de los informantes a la vez de utilizar el marco teórico y nuestra propia crítica para lograr los objetivos y de esa manera poder contestar las preguntas de dicha investigación. En esta parte de resultados se incluye una sección para cada objetivo específico que se ha planteado. Luego se presenta conclusiones y proyecciones para futuros estudios. Finalmente se incluye la bibliografía y el anexo.

2 Aspectos teóricos

Para desarrollar la presente investigación, se hace en este capítulo una introducción al tema indígena y el pueblo mapuche en Chile, información esencial en comprender el estatus actual del mapudungun en la Región Metropolitana y la demanda por una educación intercultural bilingüe (EIB). Esencial aquí es relatar sobre el fenómeno del mapuche urbano y la necesidad de tener en mente la nueva realidad urbana de la mayoría de los mapuches en Chile, hecho significativo al momento de formar los contenidos de la EIB en los centros educativos de las urbes. También se destacan planteamientos teóricos provenientes de la sociología de la educación, las cuales nos aportarán con puntos de vista diversos acerca el rol de la escolarización en la sociedad y el rol que tiene el currículum en crear actitudes y mantener o cambiar la estructura sociocultural de la sociedad. Para comprender bien la importancia de hacer un análisis de la pertinencia cultural de los programas de la educación intercultural bilingüe se relatará el rol que tiene la lengua en la construcción de identidad y en la conservación de culturas desde una perspectiva etnolingüística.

En el segundo sub-capítulo se incluye una presentación de la EIB, utilizando los documentos oficiales sobre la EIB del Ministerio de Educación chileno y el material didáctico construido para utilizar en los programas de EIB. Como parte del marco teórico se incluye también un análisis del uso y significado de los conceptos interculturalidad y bilingüismo, además una presentación del tema de la planificación lingüística - la EIB en Chile siendo una herramienta en la planificación de transmisión de las lenguas indígenas.

Finalmente se describe el estado del arte en el tema, destacando investigaciones centrales sobre los temas de la tesis, los cuales sirven como marco de referencia en el análisis de la información obtenida a través de la muestra. Las investigaciones destacadas tratan los temas del mapudungun en el ámbito de las urbes, la Educación Intercultural Bilingüe y su rol en la revitalización del mapudungun, la historia del contacto lingüístico entre el castellano y el mapudungun en Chile, la planificación lingüística y su aplicación al mapudungun.

2.1 El pueblo mapuche y el mapudungun en Chile

2.1.1 Los mapuches

La presencia del pueblo mapuche en lo que hoy día es el territorio nacional de Chile, es antigua. En la historia moderna del país se piensa que la emigración mapuche es el lanzamiento de mapuches desde sus territorios ancestrales en el centro-sur de Chile hacia la Región Metropolitana. Los mapuches ya estaban en los territorios de la RM cuando llegaron los conquistadores españoles, sin embargo, la presencia indígena allí fue oprimida. A través de guerra y procesos de asimilación como la evangelización y la escolarización, el pueblo mapuche ha sido oprimido, despojándolo de su cultura, tierra y lenguaje.

Hay una diferencia significativa en las actitudes predominantes hacia los diferentes pueblos indígenas en el país dado a diferente estatus de entres los grupos en la sociedad mayoritaria, por razones como intereses económicos nacionales. Los rapa nui contribuyen a un gran ingreso económico para Chile, y su aislamiento, sus “monumentos” históricos que para muchos es evidencia de una “gran” cultura y “civilización”, historia de encuentro menos violento con los conquistadores y criollos, y otros factores hacen que ellos tienen un mayor prestigio en la sociedad mayoritaria que el pueblo mapuche. En cuanto al estatus que tiene en la sociedad mayoritaria los diferentes grupos indígenas, los mapuches no solamente son menos en cantidad que otros grupos indígenas en países como Perú, pero el pueblo mapuche no fue un imperio como los Incas y los Mayas. El pueblo rapa nui, que junto al pueblo aymara forma los dos grupos indígenas más grandes en Chile después de los mapuches, tiene un mayor estatus que el pueblo mapuche; contribuyen fuertemente al interés turístico del país y de esta forma a la economía chilena. A diferencia a los aymaras y los rapa nui hay menos lucro y más resistencia y “problemas” con el pueblo mapuche, tanto históricamente como actuales. Los mapuches tienen menos prestigio y una alta proporción de la población chilena los percibe como poco trabajadores y menos productivos.

Desde la cuarta década del siglo XX, la pobreza campesina del sur de Chile y la promesa de trabajo e ingresos hace que cantidades de mujeres y hombres mapuches se sienten forzados de ir a ciudades y la urbe capitalina. Esta tendencia de migración hacia las urbes aún no se ha detenido, mucho dado al carácter centralizado de Chile, pero también dado a la tendencia global de migraciones del campo hacia las urbes. Por ende, como resultado de la inmigración de las últimas décadas, hoy día hay un porcentaje muy significativo de los hogares mapuches en la RM formados por personas que corresponden a la primera, segunda y

tercera generación de nacidos en Santiago y sus alrededores (CONADI y UTEM, 2009, p. 10). En el Chile actual, 64.8% de la población mapuche vive en los urbes, y según los números del censo de 2002, y la población mapuche de la Región Metropolitana, un aproximadamente 3.02% de la población total de esa región, en porcentaje de la población total de la región solamente ha sido sobresalido por la población mapuche en la Región de la Araucanía, región cuya población Mapuche constituye un aproximadamente 3.34% de su población (Loc.cit.). Siguiendo las tendencias de migración al nivel mundial, el desarrollo económico al nivel nacional ya mencionado y el carácter centralizador de Chile, esta brecha ahora en 2014 entre la RM y la IX Región la Araucanía debe ser aún más chico, y la RM probablemente ya tiene más personas que se auto identifican como mapuches que la IX Región.

A pesar de que no se detiene la tendencia de migración hacia la Región Metropolitana, el aumento de la población hoy en día se estima que es ya resultado del crecimiento natural de la población migrante y no de la migración en sí, un dato que da origen a lo que le llaman el “nuevo” mapuche urbano (Gissi, 2004), también llamado el “nuevo mapuche” o el mapuche urbano. Con el crecimiento de una población mapuche hasta la tercera y cuarta generación nacido en las urbes, se ha formado dicho sujeto social. El mapuche urbano no tiene el vínculo directo con la tierra, pero en cierta medida comparte el universo simbólico de la comunidad mapuche al entorno urbano, más allá del rural tradicional. Con este nuevo sujeto social ha habido una dinámica de revalorización y resignificación de lo mapuche (Lagos, 2011 ,p. 151).

La base étnica del problema mapuche, incluyendo la invisibilización del mapudungun, es un tema ausente en las propuestas que da el gobierno actual. Sin embargo, en acuerdo con Lagos (2010), es justamente la base étnica la clave para la real solución del problema mapuche. Al centrar los problemas de los mapuches en solo uno, correspondiendo a uno propio a una parte de la población chilena en general: la pobreza, la marginalidad y las nuevas dinámicas poblacionales de migración a las urbes, los políticos evitan ver la clave para la real solución del problema mapuche. Según este autor esta clave es también ver a los mapuches y su contacto con la sociedad criolla en la perspectiva de sus procesos históricos particulares que ha resultado en su condición actual.

Toda vez que las autoridades los conceptualizan [los mapuches] fuera de su condición de etnia originaria, la solución a sus problemas pareciera emerger con claridad: hacerlos sujetos de mercado (la verdadera carta de ciudadanía actual), a través de la capacitación, la implementación de mejores tecnologías para la explotación de sus tierras y el acceso al crédito (...) (p. 149)

Los políticos señalan que la solución al problema mapuche pasa por “civilizarlos”, e insisten en la necesidad de hacer salir las comunidades de la pobreza a través de una “mejoramiento” de la educación, infraestructura y “avance” tecnológico de su agricultura. De esta manera, en el discurso político, los mapuches aparecen de tres modos, todos con connotaciones negativas; como terroristas, en el contexto de la violencia que se ve en La Araucanía; como pobres y como potenciales sujetos de mercado (Ibid., pp. 149 - 150). Un denominado mejoramiento de la educación y avance tecnológico, sin embargo, no son, en todos los casos, conceptos subjetivos ni resoluciones formados por los propias comunidades mapuches.

En cuanto la importancia que tiene la tierra para los mapuches en cuanto ser un último soporte de una identidad viva y actual, la estadística de la encuesta muestra que la disposición a irse a vivir al campo entre mapuches urbanos alcanza a 71%, y este horizonte rural del mapuche urbano se mantiene intacto entre los jóvenes (68% le gustaría vivir en el campo), que según Valenzuela (2007) resulta en “(...) una proporción importante de migrantes de segunda generación que no obstante prefieren la vida rural”(p. 33). En este contexto entonces no debe ser demasiado sorprendente la justificación entre los mapuches del “uso de la fuerza para reclamar tierras” que alcanza a 22% entre quienes la justifican incondicionalmente y 36% en algunas circunstancias. Sin embargo, un 39% dicen que no justifican el uso de la fuerza, lo que muestra que se trata de un tema controversial dentro de la población mapuche (Valenzuela, 2007, p. 33).

A la luz de estos datos que reflejan el sentimiento del derecho a la tierra, cada año se han llevado a cabo protestas en la fecha del asesinato del joven mapuche Matías Catrileo, matado por carabineros en la región de La Araucanía en 2008 cuando ingresó junto a otros comuneros al fundo Santa Margarita del empresario agricultor Jorge Luchsinger, para llevar a cabo una toma del terreno. Las protestas culminaron en el asesinato del matrimonio Luchsinger el 4 de enero de 2013, fecha que marcó 5 años de la muerte del joven Catrileo. Ese acto aumentó de nuevo la discusión sobre la Ley Antiterrorista y la discusión si las últimas matanzas en la Araucanía deben ser considerados por la Ley como actos de homicidio o como actos que son realizados con el fin de crear miedo y por razones ideológicos, políticos y religiosos y sin tomar en cuenta la seguridad de los civiles – actos de terrorismo.

La realidad de la vitalidad del mapudungun en todo Chile es de una lengua en desplazamiento funcional, aun así, según los datos del Centro de Estudios Púbcico, es la lengua, ante la tierra, el elemento más importante para los mapuches en cuanto mantener su cultura e identidad. Si bien es así, en cuanto la importancia de estos temas en el plano político,

este orden entre la lengua y la tierra se invierte entre los mapuches encuestados en la investigación de Valenzuela (2007, p. 32): “la recuperación de tierras indígenas ancestrales” (35%) es el principal problema al que el gobierno debería dedicar su atención, muy delante de la “protección y fomento de la lengua mapuche” (17%). Cuando se pregunta por la forma en que el país debe reparar o compensar a los mapuches, las tierras vuelven a ocupar el lugar primero (48%), mientras que el “fomento de la lengua y cultura” ocupa una posición mucho más discreta (6%).” Parece ser que el hecho de devolver tierras es percibido como algo más concreto y simbólicamente importante que reformas escolares, también porque muchos mapuches ven a la lengua como un problema más interno del pueblo mapuche que el problema de la tierra, incluso en cuya lucha los huincas no se deben meter.

De acuerdo con Lagos (2010), en la realidad multicultural de la Región Metropolitana de hoy, las políticas públicas, (presionados por convenios internacionales etc.) se enfrentan con el desafío de encontrar un equilibrio entre las políticas del multiculturalismo y los problemas relativos a las condiciones básicas de la convivencia cultural, incluyendo la lucha por la conservación de los pueblos indígenas y las tensiones cotidianas de la convivencia cultural hay una tensión y dilema entre el hecho de aceptar lo particular en un contexto que exige la homogeneización (Lagos, 2010, p. 145).

2.1.2 El contacto lingüístico

El contacto entre el mapudungun y el castellano comenzó con la llegada de los españoles a Chile en la década 30 del siglo 16. Desde entonces que hubo una intervención lingüística en el contacto de esas dos lenguas, aunque no necesariamente de forma explícita ni sistemática. A través del proceso evangelizador se hizo gramáticas de mapudungun, en ese entonces llamado, chilidungú, para los misioneros hispanohablantes con el fin de alterar el sistema religioso de los mapuches. Esta primera etapa de contacto y preocupación lingüística que duro hasta 1598 también resultó en el proceso de adquisición del castellano por parte de los mapuches a través de la introducción de las escuelas donde los jesuitas pretendían enseñar a los hijos de caciques lectoescritura en castellano (Lagos y Espinoza, 2013, p. 56). Durante la segunda etapa que duró hasta la Pacificación de la Araucanía que empezó en 1861, las interacciones obligaban a los caciques a conocer el castellano a cierto nivel a la vez de que estos caciques insistieron en el uso de su lengua materna aún en presencia de los hispanos.

Ese uso imparcial inevitablemente resultaba en problemas comunicativos, algo que llegó a ser muy “fatal” al momento de negociar el traspaso de sus tierras hacia los hispanos.

Hacia el fin del siglo XIX hay mapuches que comienzan a considerar a personas como civilizados si hablaban castellano, así el idioma de los huincas pierde el carácter opcional que había logrado mantener hasta la mitad del siglo XIX y deja de ser una lengua extranjera y se desarrolló un bilingüismo más disperso.

En la actualidad un 70 – 80% de los mapuches viven áreas urbanas por factores como el fenómeno global de éxodo de las áreas rurales a las urbes, migración motivada por las expectativas de oportunidades y promoción social, la naturaleza centralizadora de Chile y las diferencias interregionales, en particular por la pobreza de la Región de la Araucanía, zona tradicional mapuche. La situación para el pueblo mapuche y el mapudungun en las urbes ha hecho difícil tomar posturas reivindicativas de su cultura y lengua ante la presión mayoritaria, sin embargo, de la mano del retorno a la vida democrática y de mapuches que han sido educados en los sistemas universitarios, se ve el desarrollo de un activo movimiento indígena con el mapuche urbano y a través de organismos como CONADI, y están saliendo las primeras manifestaciones de preocupación e intervención, de modo sistemático, en cuanto la relación de contacto entre el castellano y el mapudungun y en entre la sociedad mayoritaria y el pueblo mapuche. “Convivían, en el mismo espacio social, la aceptación y la revalorización con el afán de integración y adaptación, rasgo al parecer contradictorio, signo inequívoco de que se está en presencia de una fase de transición hacia la definición de nuevas formas de vivir lo mapuche en los espacios urbanos”(Ibid., p.56). Estamos frente a un proceso de revalorización y resignificación de lo mapuche con la lengua como componente central de identidad y cultura.

El mapudungun en la sociedad actual es objeto de reflexión en un contexto diferente donde el ambiente distinto al original le exige a la lengua ciertas adaptaciones a la vez que los intelectuales mapuches empiezan a proyectar las categorías propias de la lingüística, como la estandarización, sobre su lengua. Son cuatro las acciones principales de planificación lingüística que se han comenzado desde las últimas dos décadas del siglo XX en cuanto el mapudungun: la creación de un alfabeto para poder dar el paso de la oralidad a la escritura, la creación de una academia de la lengua mapuche, la generación de talleres de mapudungun y finalmente el PEIB (Ibid., p.57).

Al nivel lingüístico, el contacto entre el dominante castellano y el oprimido mapudungun no ha resultado en una influencia notable en la lengua de los conquistadores, ni

al nivel léxico y en la apreciación de Salas (1992) la influencia del mapudungun en el léxico del castellano chileno “(...)es cuantitativa y cualitativamente mínima: hay pocos mapuchismos, y casi todos ellos son de frecuencia baja, de circulación restringida, esporádicos y ocasionales, y más bien triviales desde el punto de vista cultural” (p. 17). La mayoría de las palabras de origen mapuche que ocurren en el castellano chileno son topónimos, como “Talca” (del mapuche tralka “trueno”) y palabras que denotan a especies de flora y fauna del sur y del centro del país como boldo y pudu. En la mayoría de los casos en las cuales hay palabras de origen mapuche que han llegado al castellano chileno, no tienen buen rendimiento en términos de una interpretación sociocultural de las distinciones establecidas en el léxico, como es el caso de palabras como curiche, cahuin y pana (Salas, 1992, p. 18), curiche siendo negro, utilizado despectivamente sobre otras personas, cahuin - afirmaciones sin fundamentos, rumores, y pana que significa ígado, pero popularmente también utilizado para hablar del corazón, tanto en el significado de valentía como en el significado físico, muchas veces utilizado por los llamados flaites, e.g. “Tengo cualquier pana [valentía]” o “Me cortaron a dos centímetros de la pana [corazón], casi muero”.

A diferencia con las lenguas de la familia indo-europea a la cual pertenece entre otras el español, el mapudungun, junto a otras lenguas amerindias, es clasificado como un idioma aglutinante y polisintético. El mapudungun es una lengua tradicionalmente ágrafa, que, como resultado de su relación con el castellano, como lenguas en contacto en un ámbito en el cual una es minoritaria, ha debido adaptarse a un modo de expresión ajeno a sus lógicas culturales tradicionales. En acuerdo con Lagos et al. (2009) y Yri (2002), uno de los principales problemas que ha tenido la lengua mapuche para lograr su estandarización ha sido lograr un consenso entre las distintas comunidades mapuches respecto de cuál debe ser el alfabeto a utilizar para expresarse de modo escrito en mapudungun. Diferentes grupos del pueblo mapuche han propuesto sus modelos de un alfabeto sin llegar a un acuerdo, hecho que ha resultado en que existan al menos cuatro alfabetos distintos. Como resultado de ese desacuerdo, el objetivo de buscar un alfabeto unitario para el mapudungun ha llegado a ser percibido como uno de los temas más polémicos en las discusiones entre las elites intelectuales del mundo mapuche en torno a su lengua y su futuro (Lagos et al., 2009, p. 129). Sin embargo, al nivel del uso común y corriente del mapudungun, el verdadero problema parece ser el no conocer la lengua ni contar con ámbitos sociales legitimados para su aprendizaje y uso (Loc.cit.).

2.1.3 La vitalidad del mapudungun en la Región Metropolitana

A través de estudios tanto cualitativos como cuantitativos, se ha podido constatar una revalorización del mapudungun y una valorización del valor simbólico identitario, algo que es una expresión de procesos mayores de re-etnificación, pero a la vez se ve la retirada de la funcionalidad del mapudungun dado al hecho que los ámbitos tradicionales y naturales de su uso están en disminución, ámbitos que solían ser la familia y las ceremonias tradicionales en la comunidad, tal como la rogativa nguillatun. La falta de ámbitos de uso y el desuso es el factor más importante en el declive de la lengua en las ciudades. Sin embargo, con el nuevo mapuche urbano y la revalorización de lo mapuche, han emergido nuevos espacios para el aprendizaje del mapudungun.

La situación actual del mapudungun es un resultado de procesos culturales, demográficos, económicos, militares y políticos. Los hablantes del mapudungun y las otras lenguas indígenas de Chile han sido forzados a tomar decisiones que favorecen un desplazamiento hacia el monolingüismo castellano, decisiones que han resultado en un declive del uso y vitalidad de las lenguas vernáculas. Lagos et al., (2009) constan que

En las ciudades, ellos [los mapuche] también pierden su lazo ancestral con la tierra y la naturaleza, algo que históricamente les ha definido como cultura (...) Más encima, como resultado de la migración a las urbes, el mapuche urbano constituye una población atomizado y ..., con poco contacto diario con otro peñi o lamngen (hermano o hermana de raza, en mapudungun), así perdiendo, su sentimiento de pertinencia a una comunidad, y la mayoría de ellos terminan viviendo en las áreas despojadas de las urbes. Por lo tanto, muchos de los circuitos tradicionales (orales) del uso y reproducción del Mapudungun es no existente en las ciudades (p. 121)

De acuerdo con Lagos et al., hay una ruptura del circuito en la reproducción del mapudungun, y por lo tanto la lengua está en declive. Sin embargo, se puede entender que la recuperación de la lengua no depende principalmente del apoyo y colaboración de los huincas y las fuerzas económicas y políticas, en comparación con la recuperación de tierras ancestrales, y por lo tanto la recuperación de la lengua representa una lucha importante para los mapuches, una lucha que muchos quieren luchar sin que se involucre a los huincas, una lucha independiente y orgullosa. En acuerdo con Gissi (2004), dicha situación socio-económico y dispersión del pueblo mapuche en las urbes también puede resultar en una renovada fuerza política interna que en torno puede resultar en una fortaleza de la identidad

mapuche y una consecuente revitalización de la legua como factor identitario central. También, en acuerdo con Lagos et al., las representaciones sociales que los mapuches urbanos forman sobre su lengua es de un sistema que define su identidad indígena en un espacio –la ciudad – donde otros símbolos de identidad no están presentes (Lagos, Darío y Espinoza, 2013, p. 406).

Según los datos que ofrece la encuesta destacada en el artículo de Valenzuela, hasta el 28% de los mapuches de áreas rurales habla su lengua igual o mejor que el castellano por mientras que esa proporción llega a un solo 6% en las urbes, resultando en un promedio de 15% los mapuches en Chile que hablan el mapudungun igual o mejor que el castellano. En áreas urbanas solamente la mitad de los mapuches tiene oportunidad de hablar con frecuencia la lengua mapuche, lo que permite estimar en apenas un 3% de la población mapuche urbana la proporción que sabe y habla el mapudungun en la ciudad (Valenzuela, 2007, p. 28).

La lengua de la interacción entre criollos y mapuches siempre ha sido y sigue siendo el castellano, y la población no mapuche residente en sectores predominante mapuches ni habla ni entiende el mapudungun. Entonces el bilingüismo castellano-mapudungun ha llegado a ser una situación de contacto caracterizada por la dominancia de la sociedad hispánica (Salas, 2006, p. 32). En el Chile actual, hay una situación de bilingüismo en el cual el castellano goza de prestigio y de privilegios sociales y políticos superiores, y resultando en consecuencias como un bajo grado de intelectualización de la lengua mapuche. Las lenguas indígenas en Chile están confinadas al uso ritual en el reducido espacio de la comunidad, así sufriendo de un empobrecimiento lexical sobre todo para designar objetos y situaciones de los contextos en que el castellano, o en muchos casos el inglés, ha monopolizado los espacios comunicativos (Cañulef, 1998, p. 297). Como consecuencia al nivel estructural lingüístico, el mapudungun está sufriendo una aculturación lingüística que se expresa en la sustitución de fonemas propios del mapudungun por otros del castellano y en la sustitución de palabras propias por préstamos del castellano e incluso, en los casos extremos, en la modificación de estructuras morfosintácticas. Otra consecuencia de la situación de diglosia es el debilitamiento e incluso la pérdida de la lealtad lingüística (Ibid: 297-298), la lealtad lingüística siendo la actitud que tiene una persona hacia su lengua y su uso cuando está en otro lugar en el cual se habla una lengua diferente. Un alto nivel de lealtad lingüística se muestra a través de una preferencia de hablar su lengua por el hablante.

La Región Metropolitana resulta ser un lugar muy interesante para investigar la vitalidad del mapudungun y la implementación de programas de EIB por el hecho de que una

grande parte de la población mapuche chileno reside en esa región capitalina. Los mapuches que viven en la RM se distribuyen de manera dispersa en las comunas y al interior de éstas, sin embargo, como se puede esperar para un sector social de personas de “escasos recursos” como nota dominante de su situación socioeconómica (empleados en servicios básicos, obreros y trabajadores, trabajadores por cuenta propia), su presencia es más notoria en los barrios pobres y las comunas populares como las comunas de Puente Alto, Maipú, Cerro Navia y La Pintana.

La Asamblea de las Naciones Originarias (AFN) establece que hay una estrecha relación entre el estatus de una lengua y su uso en el escenario público. “Las lenguas que son utilizadas en una amplia gama y en ocasiones diversas, por ejemplo en reuniones de la comunidad, en escuelas, eventos sociales, generalmente tienen un estatus más alto. Lenguas raramente utilizadas en público son generalmente vistas como en “decadencia”, en “peligro” o en “estado crítico” (Kavanagh, 2009, p. 24). En cuanto la dinámica de la relación entre estatus y uso de una lengua, Lagos y Espinoza (2013, p. 50) comentan que “Mientras más dominios requieran del uso de la lengua, mayor será el estatus de esta.” En el caso del mapudungun en la RM, la planificación de estatus puede, por un lado, involucrar la recuperación de los circuitos tradicionales de transmisión y uso de la lengua y por otro, la asignación de nuevos ámbitos de uso, como en las salas de las escuelas, en los talleres, en instituciones gubernamentales como CONADI y centros cívicos como el Registro Civil, y en los medios de comunicación masiva como la red, la televisión y la radio. En acuerdo con los autores, este nivel de planificación lingüística ha sido escasamente abordado para el caso de las lenguas indígenas en Chile (Loc. cit).

Aparte del factor de discriminación de la sociedad mayoritaria y una situación de diglosia en la cual el mapudungun es una lengua minorizada y subordinada, Valenzuela destaca otro factor contribuyente al declive del mapudungun puede ser el alto nivel del connubio entre mapuches y no-mapuches. La encuesta muestra que las actitudes de los mapuches acerca los matrimonios mixtos resulta en que el 57% de los matrimonios o convivencias son mixtos, al contrario que comunidades como por ejemplo la comunidad judaica, que se afirma justamente en la prohibición del connubio y en reglas que dificultan el contacto con personas no judíos (Valenzuela, 2007, p. 31)

El intento de revitalización del mapudungun a través de herramientas como los programas de EIB también es percibido como un costo innecesario y algo inútil en el mercado y para el desarrollo del país. Si bien hay organizaciones indígenas y personas independientes

luchando por una educación intercultural bilingüe, una gran cantidad de los mismos jóvenes mapuches que están en los colegios y que son los futuros representantes de las comunidades, encuentran que el mapudungun no les va a servir para su futuro, laboral u otro, y por eso no encuentran la necesidad de aprenderlo. Falta de motivación + estigmatización = cero revitalización! Esta situación de desempeño lingüístico nos muestra un panorama desolador; las proyecciones son que en una o dos generaciones más, las lenguas indígenas de Chile que hoy son vitales [el aymara, el mapudungun y el rapa nui] estarán en situación de riesgo inminente, y serán consideradas como “lenguas en peligro” (Morales, 2007, p. 1-2).

En la realidad actual hay mapuches nacidos y criados en las urbes, nacidos monolingües de castellano, que, de forma autodidáctica o a través de talleres informales y a través de talleres de programas de EIB en la educación formal, han aprendido la lengua y cultura originaria. Entonces estamos enfrentando una realidad urbana donde es la generación joven, y no los viejos con pocos años de educación, que forma la vitalidad del mapudungun en las urbes. Lamentablemente hay una conexión entre educación y el nivel de compartir el nuevo imaginario respecto a la lengua y cultura indígena, y por lo tanto, mientras menos educación tenga uno, menos acceso va a tener al nuevo modelo de discurso sobre lo étnico. El nuevo modelo discursivo representa una perspectiva más receptiva y va a resultar en que las personas son más abiertas y los indígenas más orgullosos de sus raíces.

Respecto a los factores que explican que hay pocos mapuches que se aprovechan de estudiar su idioma, aun cuando existen numerables ofertas de talleres y libros autodidácticos para aprender la lengua, autores señalan que

(...) Entonces mientras menos acceso ha tenido a este bien simbólico que es la educación, menos empoderado va a ser para hacer esto [aprender la lengua]. Y ahí creo que está la respuesta por qué uno sí y otros no en la sociedad hoy en día, se acercan e intentan aprender la lengua. Porque no solamente depende de cuál sea la oferta pero también depende de cuán receptivo sea el sujeto a que esa oferta se da (*CL, entrevista 27-01-2012, en van de Weerd, 2012, p.45*).

El hecho de que casi un 65 % de la población mapuche chilena reside en las urbes y que más de un 90% de la población mapuche en Chile han aprendido el castellano como su primera lengua, exige otra comprensión de lo que significa ser mapuche hoy día, tema que tiene consecuencias importantes para la planificación lingüística que propone revitalizar el mapudungun (Lagos, Darío y Espinoza, 2013, p. 406).

2.2 La Educación Intercultural Bilingüe

En comparación con la educación tradicional que ha reproducido los roles sociales en la sociedad mediante relaciones de imposición y subordinación, el nuevo enfoque educativo que la educación intercultural bilingüe plantea ser, pretende crear una sociedad donde la diversidad guíe el comportamiento de los educandos más allá del espacio institucional de la escuela, que les guíe y que se proyecta en los dominios políticos, sociales y económicos. En acuerdo con Cañulef, desde este punto de vista, la EIB es una de las principales condiciones estructurales necesarias para potenciar el desarrollo y los cambios “..no tan solo del pueblo indígena en cuestión [u otro grupo minoritaria], sino que constituye una contribución al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación para todos los ciudadanos..” (Cañulef, 1998, p. 235). Si bien los programas de EIB en sí pretenden contribuir a la calidad de educación, las conceptualizaciones sobre la EIB se distinguen según los grupos destinatarios de los programas y las metas de la implementación, algo que se puede ver en los principales enfoques de PEIB entre América Latina y Europa.

En América Latina, la EIB se concibe como un modelo educativo pensado para los indígenas, el grupo enfocado y los receptores de los programas han sido los pueblos indígenas, algo que inevitablemente ha resultado en el surgimiento de la duda de cuál es la meta de los estados nacionales que pretenden implementar dicha educación intercultural bilingüe o intercultural o bilingüe. Los gobiernos han abierto un espacio para los pueblos indígenas dentro de los sistemas educativos nacionales y quienes conciben la EIB como una educación particular para un grupo especial constituido por los indígenas con quienes tienen una deuda histórica (Ibid: 236), sin embargo, existen dudas en cuáles son los verdaderos motivos tras esa apertura. Las voces críticas se preguntan si los gobiernos solamente pretenden contestar las demandas indígenas con el fin de hacerles callar y finalmente integrarse a la sociedad mayoritario por mientras que hay perspectivas que encuentran que la implementación de los programas de EIB es un intento honesto de planificación lingüística y educación intercultural cuyo meta es crear una sociedad intercultural y simultáneamente comenzar un proceso de revitalización de las lenguas y culturas indígenas.

En Europa, los grupos destinatarios de dichos programas son divididos entre pueblos indígenas, como los saami en Noruega, Suecia y Finlandia, o lingüísticamente y culturalmente minoritarias que tradicionalmente han habitado los territorios de los estados nacionales, como los hablantes del catalán o vasco en España, y hacia el otro lado, los grupos inmigrantes, también siendo grupos lingüísticamente y culturalmente minoritarios, pero sin raíces en el

territorio nacional en los cuales se han establecidos, grupos que actualmente forman un porcentaje significativo de las poblaciones nacionales de un gran parte de los países europeos y por ende han cambiado la composición étnica y cultural de la sociedad nacional. Las conceptualizaciones principales sobre la educación intercultural en América Latina y Europa por ende, son diferentes.

Antes que ser un modelo acabado cuya ejecución requiera solamente un manual, el nuevo enfoque pedagógico que pretende implementar los programas de EIB se trata de un proceso de repensamiento global de la educación - una nueva concepción de pensar y hacer escuela, de renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas. La principal angustia de la EIB es la carencia significativa de recursos humanos formados en la interculturalidad. Hacen falta de profesores y educadores tradicionales capacitados para conducir un diálogo entre las culturas que resulte fecundo y de mutuo beneficio para los indígenas, inmigrantes y los miembros de la sociedad mayoritaria, preparados para hacer educación intercultural bilingüe en sus distintos niveles. La gran meta de esos programas es lograr no solamente atender las necesidades específicas de aprendizaje, sino también mejorar la identidad y la autoestima del alumno, comunicándole que sus raíces y cultura vale, y demostrándoselo. “La educación intercultural bilingüe es concebida como una búsqueda permanente de coherencia, de pertinencia, de significado, siendo lo último muy importante pues se está pensando en una educación que ayuda al niño a crecer y a encontrar significados y para lograrlo no oculta ni denigra lo propio (la lengua, el dialecto, el espacio de vida, los estilos, las expresiones culturales), sino que lo valora y lo aprovecha como recurso pedagógico..” (Cañulef, p. 233). En el caso de los pueblos indígenas, los sistemas educativos tradicionales instaurados por los estados nacionales han asumido a los niños de descendencia indígena como sujetos que debían desarraigarse de su cultura y simular que se convertían en otros, asimilados e integrados en la sociedad homogénea mayoritaria.

2.2.1 Interculturalidad y bilingüismo

Los ejes de bilingüismo e interculturalidad dentro del marco de la educación intercultural bilingüe no definen un modelo acabado y rígido, sin embargo, para poder hacer un análisis de dichos programas educativos es esencial conocer bien lo que implican y a qué se refiere cuando se utiliza estos dos conceptos. A pesar de que el bilingüismo y la interculturalidad son dos conceptos distintos, no cabe duda que, en el contexto de la educación intercultural

bilingüe, los dos están íntimamente ligados. Donoso (2008) destaca la experiencia de un enfoque intercultural y bilingüe en un colegio en la capital chilena:

El tratamiento lingüístico en las experiencias de EIB urbana, se enmarca en la comprensión de las lenguas indígenas como elementos culturales que refuerzan la misión de reconocimiento de la diversidad socio-cultural, propia de la interculturalidad y, en menor medida, como pasos hacia un bilingüismo educativo. Así, el trabajo intercultural de las escuelas urbanas, incluyendo a la escuela Tobalaba, concibe, -por declaración u omisión- a la enseñanza de lenguas indígenas como un medio para la interculturalidad y no un fin en sí. Esto quiere decir que, para lograr un efectivo reconocimiento de la diversidad socio-cultural, que dé pie a relaciones interpersonales de cooperación, que pongan atajo a las distintas problemáticas identificadas participativamente por las personas o colectividades implicadas, se deben usar distintos elementos culturales que visibilicen, reconozcan y valoren dicha diversidad. Uno de estos elementos es la lengua y, más específicamente, la enseñanza de lenguas distintas a la hegemónica, como las lenguas indígenas (p.62)

Por su denominación, e idealmente, los programas de la EIB deben ser una herramienta en el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación de todos los educandos con la inserción de un nuevo enfoque pedagógico que valora la interculturalidad e recupera idiomas vernáculos o minoritarios. La EIB en el papel es una educación que pretende potenciar una convivencia donde la diversidad moldea los educandos, sus actitudes, valores y comportamiento más allá del espacio institucional de la escuela, y que en los casos en los cuales existe un enfoque de rescate de culturas indígenas, en acuerdo con Cañulef, este comportamiento se va “(...) proyectándose a los dominios políticos, sociales y económicos que son vitales para que la cultura de un pueblo permanezca y se proyecta en la historia” (Cañulef, 1998, p. 235). Desde esta perspectiva, la EIB representa una de las condiciones estructurales esenciales para dicho mejoramiento de equidad para todos los ciudadanos.

Interculturalidad

Un tema polémico en la educación y la sociedad es el de asimilación versus interculturalidad. El cambio de una política- y escolarización asimilista a una intercultural le hace sentir temor a mucha gente. El potencial de una educación intercultural bilingüe es ser un camino para el cambio social, el eje de interculturalidad representando un alternativo a la educación tradicional asimilista. Sea por temas de unidad nacional o por intereses económicos u otros, un cambio en el estatus en la epistemología occidental y una educación intercultural y bilingüe representa una amenaza para las relaciones de poder actuales incluso en la sociedad chilena actual.

El hecho de que no parece que los políticos están pensando en un enfoque de educación que también se dirige a los alumnos no-indígenas en los documentos oficiales de

los programas de EIB, refleja no solamente una direccionalidad de una-vía, y así carece de interculturalidad, de esta manera pudiendo concluir que los programas siguen en un marco asimilista aunque más políticamente correcto que no tener programas de EIB.

El Chile actual, y sobre todo el capital y sus alrededores, es, sin duda, una sede de interacciones entre personas de muchas y diferentes culturas. Posee grupos de diferentes etnias, de grupos originarios del país a grupos inmigrantes, y grupos de diferentes religiones y tradiciones. De los aymara, mapuche y rapa nui a los argentinos, peruanos, colombianos y estadounidenses, de los católicos a los hindúes y Chile es, por lo tanto, multicultural. Sin embargo, en este contexto es importante saber distinguir entre los términos multicultural y intercultural. Que una sociedad sea intercultural significa que existen en la sociedad grupos culturalmente diferentes que pueden seguir siendo parte de la sociedad sin tener que renunciar a su identidad colectiva y que hay un respeto y conocimiento de dos vías, mientras que multiculturalismo en su sentido meramente descriptivo puede simplemente designar la coexistencia de diferentes culturas dentro de una misma entidad política territorial. Una sociedad intercultural es multicultural pero una sociedad multicultural no necesariamente es intercultural. Si bien el fenómeno de la globalización de hoy día contribuye a una mayor grado de heterogeneidad en cuanto la multiculturalidad, muchas personas opinan que paralelamente crea un mayor grado de homogeneización en cuanto la interculturalidad. Los procesos de la globalización sí contribuyen a la migración hacia las urbes que en torno, en el caso de miembros de pueblos originarios, suele resultar en una pérdida de contextos en los cuales pueden usar su lengua y entonces también una pérdida de cultura. No obstante los desafíos a la supervivencia a las culturas de los pueblos indígenas que han planteado las corporaciones internacionales y el capitalismo, con el auge del acceso a la tecnología y nuevos medios de comunicación, información sobre las luchas, injusticias, logros y derechos de grupos discriminados y marginalizados están llegando a casi todas las rincones del mundo. Con este flujo de información y un creciendo multiculturalidad habrán nuevas demandas y los gobiernos deben asumir la diversidad. Con el fenómeno de la globalización, mucha gente piensa que las diferencias culturales entre los pueblos desaparecerán con una velocidad aún más rápida que durante la era de la colonización, sin embargo, ha habido una explosión de conciencia étnica a nivel local no solamente en América Latina, sino en grupos por todo el mundo. Paralelamente, la globalización no solamente es económico, sino también cultural, y ha creado hegemonías culturales.

La dimensión cultural de las relaciones entre la sociedad mayoritaria nativa (no para confundirse con los pueblos indígenas nativos) y los inmigrantes está adquiriendo una importancia cada vez mayor en los debates sobre las políticas migratorias en Europa y E.E.U.U. Como anteriormente se ha señalado, en América Latina, en cambio, la necesidad ha sido devolver a los pueblos indígenas una dignidad renovada en el marco de sus relaciones con los Estados y las sociedades nacionales en las cuales están insertos. “Por lo tanto el concepto intercultural se emplea fundamentalmente para referir a la diversidad manifestada en la presencia y en el patrimonio de los mismos pueblos indígenas y no a la ‘relación entre diversidades’ (...) En la actualidad, al referirse a los pueblos indígenas, la interculturalidad es entendida en un sentido socio-político y se despliega como proyecto de emancipación de los mismos frente al liberalismo económico y a los procesos de globalización cultural o simbólico, que amenazan con hacer desaparecer las culturas originarias” (Hirbas y Luna, 2008, p. 172).

Una sociedad intercultural impide incluir más conocimiento de las distintas culturas en el currículum general que está dominada por la cultura occidental mayoritaria, si el objetivo es lograr que los colegios y la sociedad sea realmente intercultural y no solamente los grupos minoritarios teniendo que aprender de la sociedad mayoritaria.

Gran parte de la nación chilena y gran parte de los conflictos que tenemos ahora, las quemaduras de terreno, la recuperación de las tierras, vienen de eso porque el Estado de Chile, no reconoce que en el interior tiene 8 ó 9 ó 10 pueblos originarios, entonces, eso es un Estado excluyente que no reconoce su identidad mestiza, indígena y que quiere como blanquearse hacia fuera para que los otros vean que es un país homogéneo en lo cultural, cuando la diversidad cultural es la riqueza más grande que puede tener una nación, pero este país, Chile, muy poco humano en el sentido de que a los indígenas los ve como gente de segunda o tercera categoría. La sociedad chilena no quiere tener indígenas. Es un concepto que se instaló desde la Colonia, con los criollos, con esta gente que venía de Europa y que iba a estudiar a Francia y regresaba, los que fueron formando la República en Chile, desde ahí viene este concepto de que indios, mestizos, ¡fuera! La sociedad chilena es como la antigua sociedad limeña colonial: muy clasista, muy arribista, muy conservadora, muy miradora en menos, eso lo tenemos todavía en esta época instalado aquí en Santiago de Chile, la gente que viene de provincia la ve como de un nivel más bajo (...) (TG, 2012)

Bilingüismo y el rol de lenguaje

En la Región Metropolitana actual no solamente hay un bilingüismo subordinado de mapudungun, sino que, según estudios recientes, hay pocos mapuches (acá definido como las personas que son hasta tercer generación mapuches, es decir, con por lo menos bisnietos de uno o más bisabuelos mapuche) que tienen un nivel hasta muy básico (que saben palabras básicas como mamá, hermano, tierra, sol, uno, dos, perro, etc. en su lengua originaria) del mapudungun. El bilingüismo representa un desafío bastante grande, y muchos dirán que es

hasta un objetivo poco realista, porque existen muy pocos casos de un bilingüismo funcional castellano-mapudungun en Chile. A la vez de que los documentos políticos constan que se desea implementar los programas de EIB parecen decir que quieren llegar a tener un porcentaje más alto de casos de bilingüismo en este país, y según estudios realizados por de los mismos ministerios en cargo de los PEIB, concluyen que es prácticamente imposible comenzar directamente un programa bilingüe en un aula donde no existe bilingüismo funcional generalizado (MINEDUC y CONADI, 2009, p.152). “El proceso de enseñanza o de recuperación de una lengua es prolongado, en especial si la lengua ha sido históricamente negada por instituciones y la sociedad en su conjunto, como ha sido el caso de las lenguas indígenas en Chile” (PEIB-Orígenes, 2011, p. 30). Es complejo medir el impacto del PEIB en relación al bilingüismo en el escaso tiempo que ha sido implementado el programa, y se demora el proceso de cambiar actitudes, no solamente los de los criollos contra los mapuches, pero actitudes negativas que tengan mapuches de sí mismo como resultado de ser forzadas a someterse e integrarse a una sociedad y cultura mayoritaria eurocéntrico.

Los puntos de partida para el desarrollo de programas de EIB ni serán iguales entre países ni dentro de los diferentes grupos destinatarios dentro de un país. Estudiando textos sobre experiencias de programas de EIB en América Latina, encontramos que varios autores se refieren a la Educación Intercultural Bilingüe como la educación en uno de las aproximadamente 400 lenguas vernáculas habladas en América Latina a niños cuya lengua materna no es el castellano. Es en la definición de este enfoque pedagógico, encontramos la primera polémica en cuanto el uso del término. En los casos de países latinoamericanos en los cuales un porcentaje significativo (en número/porcentaje, no en el sentido de importancia versus no de importancia) de los educandos total del país son de descendencia indígena, como en Bolivia, México, Paraguay y Perú, tanto el bilingüismo castellano y una lengua indígena como el monolingüismo de una lengua vernácula es una realidad, por lo tanto resulta muy relevante hablar de la implementación de programas de EIB con una lengua indígena como ambas lengua enseñada como lengua de enseñanza. Se argumenta en favor de la implementación de una enseñanza bilingüe o en la lengua indígena que es la lengua materna de los niños no solamente refiriéndose a los tratados nacionales e internacionales en torno a los derechos indígenas, sino utilizando también teorías y experiencias de la adquisición de lenguas que muestra que se aprende mejor en una lengua que se sabe. Sin embargo, en el caso de los alumnos de descendencia mapuche en la Región Metropolitana en Chile, los casos de bilingüismo de castellano – mapudungún o un monolingüismo en mapudungún casi no se da.

Tomando en cuenta esta realidad lingüística, se nota peculiar que en los documentos oficiales de EIB en general y para el Sector Lengua Indígena Mapuzugun, Mineduc destacan que el bilingüismo es uno de las metas principales de los programas, constando como objetivo, después del primer etapa del pre-proyecto de implementación del PEIB, que con el programa se quería llegar a “fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo y de refuerzo cultural lingüístico” y, consta como objetivo general que “..en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivos generales, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena” (PEIB-Orígenes, 2011, p. 33). Considerando el bajo porcentaje de educandos bilingües de castellano-mapudungun, parece poco realista tener esto con una meta principal, cuando los mismos investigadores sobre la implementación de PEIB en Chile, parte de proyectos institucionalizadas de los mismos ministerios en cargo, MINEDUC y CONADI, comentan que es prácticamente imposible comenzar directamente un programa bilingüe donde no existe un bilingüismo funcional generalizado (MINEDUC y CONADI, 2009, p. 152).

2.2.2 La EIB como planificación lingüística no explícita

El rol de la escolarización nuestra investigación lucha entre rol reproductor e asimilacionista, por un lado e innovador y multicultural, por el otro. A la vez de ser percibido con un rol reproductor, la escuela también puede ser parte de un proyecto innovador para crear actitudes más interculturales y ser actor central en una planificación lingüística cuya meta final es revitalizar una lengua.

La planificación lingüística es una herramienta que intenta regular los resultados de los procesos de contacto lingüístico. Dicha herramienta es un conjunto de esfuerzos, decisiones y acciones por parte de diversos actores políticos, económicos y sociales, destinados a modificar la estructura, función, usos, imagen y aprendizaje de una lengua (Lagos y Espinoza, 2013, p....). Se manifiesta en intervenciones sistemáticas e intencionadas destinadas a lograr un cambio planificado o evitar que cambios sucedan. La planificación lingüística es una actividad guiada por ideologías lingüísticas, por ende, es importante tener en cuenta que esta actividad subjetiva suele reflejar los imperativos políticos y económicos de grupos sociales particulares antes de preocupaciones lingüísticas o culturales per se. Al ser una práctica

compleja, no solamente involucra a la lengua, sino también a estructuras al nivel nacional, implicando la necesidad de ver al mapudungun en su contexto histórico, político y social.

Se puede dividir la planificación lingüística en cuatro niveles de planificación, todos siendo interrelacionados (insertar fuente directa en artículo con marco y dario de 2013): la planificación de corpus, la planificación de estatus, la planificación en la transmisión de la lengua y la planificación de prestigio o imagen. La planificación de corpus corresponde a intervenciones internas en el sistema lingüístico como el proceso de estandarización de la lengua involucrada, cuyos productos típicos consisten en el desarrollo de sistemas de escritura, gramáticas y diccionarios. La modernización también es planificación de corpus, la cual corresponde a la expansión de la lengua con el fin de satisfacer funciones del mundo actual, como la creación de neologismos. La planificación de estatus refiere a la asignación de dominios sociales donde se utilizará la lengua y la relación que establecerá con los demás idiomas que existen en dichos dominios. La planificación de prestigio o de imagen, son actividades que tiene como objetivo mejorar el estatus que tiene tanto los hablantes y no hablantes de una lengua sobre una lengua determinada. La planificación en la transmisión de la lengua corresponde a las actividades que son organizadas para promover el aprendizaje de una lengua, un ejemplo de este tipo de planificación lingüística siendo los programas de EIB (Lagos y Espinoza, 2013).

La escuela llega a ser protagonista, con éxito o no, en el intento de la revitalización de las lenguas indígenas, sin embargo, el éxito de los programas de EIB como una herramienta en la planificación en la transmisión de una lengua inevitablemente depende del éxito de cumplir dichas otras metas de la planificación lingüística. La carencia de una lengua escrita estándar y la unidad de la lengua hará difícil la formación pedagógica, la falta de neologismos hará imposible un uso natural en un ambiente escolar urbano, un estatus bajo frente al castellano chileno resultará en la baja autoestima de alumnos indígenas y un obstáculo para lograr una educación intercultural y una sociedad abierta e intercultural. Sin embargo, es la escuela por ahora un actor principal en cambiar las actitudes hacia lo diferente y crear una pedagogía que ayudará a no sólo los educandos indígenas sino a todos los alumnos en ser más tolerantes y cambiar sus esquemas de pensar sobre lo diferente y de esta manera comenzar el proceso que debe llegar a cambiar el esquema social, político, cultural y lingüística de la sociedad hacia una sociedad multicultural.

El corazón de esa ley indígena era la recuperación de la lengua y de la identidad. Las tierras estaban como el desarrollo, era el punto segundo o tercero, pero lo más importante que la gente después de muchas

reuniones o discusiones (...) porque los ancianos y las ancianas señalaban que si se perdía la lengua, se acababa la cultura porque la lengua es el vehículo de transmisión de la cultura (TG, 2012).

2.2.3 El rol de la educación

La escolarización tiene, entre tantos, el rol de integración social. Con ese rol viene también el poder de crear tendencias y actitudes. La escuela como institución poderosa debe desarrollar un proceso educativo cuyo fin es aumentar el aprendizaje y el prestigio de las lenguas y culturas indígenas. De esa manera la escuela no sólo sigue siendo una institución construida para satisfacer las necesidades de la sociedad mayoritaria y la economía nacional, sino puede ser un ámbito donde se los alumnos de descendencia indígena pueden volver en contacto con sus raíces y un lugar donde todos los niños puedan llegar a ser seres que formarán una sociedad abierta.

La escuela no sólo es una sede para la reproducción de los roles sociales sino también es un lugar de producción cultural y por eso tiene un rol importantísimo en la iniciación de los procesos de cambio de actitudes en la sociedad. Como institución, la escuela es en gran medida una representación de los estados nacionales por la cual los gobiernos de turnos materializan sus ideologías. Para saber cómo esta institución aborda tal situación en que se encuentra el pueblo mapuche hoy en día, vamos a investigar si la escuela, a través del contenido y la implementación de programas de EIB, cumple un rol transformador o reproductor.

En el caso de la relación entre los mapuches y el estado de Chile, es la escuela el principal ámbito donde se han tejido las relaciones de poder y dominación, resultando en cambios en los mapuche en su forma de hablar, pensar y vivir. Según los ojos que ven, la escolarización en una sociedad tiene un rol libertador o un rol reproductor y es instrumento de control social. Entre las voces que atribuyen un rol negativo a la institución de la escuela y su rol, son las perspectivas radicales que dirán que la institución reproduce y mantiene las relaciones de dominación, explotación y desigualdades entre las clases socio-económicas, y otras voces, tradicionalistas, que dirán que el sistema de escolarización sirve para la transmisión y reproducción de los valores y creencias que se reflejan por medio del currículum oculto y que esta reproducción tiene una función positiva para la estabilidad de una sociedad.

El currículum oculto

La noción del currículum oculto implica la imposición por parte de los docentes a los alumnos un conjunto de valores, actitudes y perspectivas. El currículum oculto se define como Los alumnos se adquieren este currículum implícito o no declarado mediante la escolarización a través de la participación en procesos de enseñanza y también en todas las interacciones que suceden cada día en las aulas y que nunca se reflejan en las metas en el currículum manifiesto, el currículum declarado (Giroux y Penna, 1983, P. 127). Las teorías sobre el currículum oculto quieren analizar el rol que el contenido y estructura de este en los centros educativos afectan a la socialización. Se ha criticado el currículum no solamente por su rol reproductor de las desigualdades sociales existentes, sino también en cuanto su rol en la penetración ideológica en el sistema escolar, sea político o religioso. El enfoque tradicional dice que para la existencia de la sociedad hay que tener escolarización, el cual sirve para una transmisión cultural, socialización de roles y adquisición de valores. Esa transmisión y reproducción de valores y creencias dominantes por medio del currículum oculto son reconocidas como una función positiva del proceso de escolarización. Por ende, aquí también se puede percibir a los profesores en un rol de niñera o educador de morales (referencia).

(...) el currículum oculto es en esencia un producto de las alianzas contradictorias de la escuela en tanto enseña valores democráticos mientras demanda control social. Curiosamente, Merelman parece no estar molesto por la noción de que la división a la cual él se refiere puede tener sus raíces en la sociedad dominante (...) Dado que Merelman traza las determinantes políticas y económicas del currículum oculto, termina culpando a los maestros de su existencia e influencia (*Giroux, 1983, p. 127*).

Parece que el enfoque liberal evita percibir entender cómo las condiciones sociales, políticas de la sociedad crean directa o indirectamente los caracteres opresivos de la escolarización. Perspectivas radicales apuntan a la existencia de factores estructurales fuera del entorno inmediato del aula como fuerzas importantes que influyen tanto las experiencias cotidianas como los productos del proceso de escolarización. ..se argumenta que las relaciones sociales de la escuela y del aula son el espejo de las relaciones sociales en la producción, siendo el resultado final la reproducción de la división social y de clase necesaria para la producción y legitimación del capital y sus instituciones, “..decían poco sobre los complejos modos en que interactúan la conciencia y la cultura. Acerca de cómo los estudiantes actuando las especificidades de género, raza y clase ofrecen resistencia a los mecanismos de control social y dominación en las escuelas” (Ibid: 132). “..La mayoría de estas versiones aparecen “atrapadas” en una perspectiva unidimensional a las cuales les faltan concepciones adecuadas de la conciencia y la cultura, y una adecuada teoría de la ideología.

Así es comprensible que la mayoría de ellas extreme la dominación social y cultural mientras que ignoran casi por completo las teorías de la producción cultural y de la lucha política” (Loc. cit.).

Varios elementos escolares contribuyen a mantener un currículum oculto, como la estructura social y física del aula, el ejercicio de autoridad del profesor, su uso del lenguaje, los libros de texto, los apoyos audiovisuales, las medidas disciplinarias, los sistemas de evaluación y las prioridades curriculares. A través del currículum oculto como una didáctica complementaria, los libros de textos, los profesores y también los alumnos pueden transmitir mensajes al grupo no solamente a través de lo escrito, lo escuchado y lo hablado con palabras, sino también a través de gestos y silencio. El material que los alumnos absorben en esta manera puede convertirse en una influencia importante en su formación, por ello es importante que los docentes siempre sean conscientes de las fuerzas ideológicas tras el currículum y la escolarización (referencia):

Los procesos sociales en las aulas que constituyen la matriz de un currículum oculto y que reflejan aquellas prácticas contrahegemónicas en el aula que pueden funcionar para minimizar el impacto del currículum oculto y al mismo tiempo ayudar a maestros y estudiantes a desarrollar prácticas radicales en el aula en el sentido de intereses emancipatorios más que preocupaciones de dominación.

Ejemplos de cómo un currículum oculto se ha reflejado/puesto en manifiesto tras mi enseñanza en el aula: durante toda la vida estamos enfrentados con autoridades, desde nuestros padres hasta las guardias de un aeropuerto, y tal vez más prominente y claro – la escuela. La escuela y los “ejecutivos” de poder, los profesores, tienen el rol del “jefe” que la mayoría va a tener al entrar a la vida laboral. Un parte del grupo de alumnos en un aula probablemente tendrán, por lo menos cuando llegan a entrar a la enseñanza media, un problema con la autoridad e imposición de control, no solamente en cuanto el docente y la escuela, pero también en cuanto sus padres y la familia y otras instituciones de poder.

Varios aspectos ayudan a imponer el currículum oculto, y la ejecución de poder por parte del profesor y el uso del lenguaje del profesor son grandes partes de esto. La selección de cursos que son obligatorios pueden reflejar un currículum oculto y una estratificación social. Los críticos de la institución de la escuela quieren mostrar cómo las fuerzas dominantes de la sociedad mantienen el poder gracias a la marginalización de otros y muchas veces grupos menos poderosos como indígenas e inmigrantes. Es un rol implícito de los docentes deben esforzarse más en darse cuenta de esto y reflejar y saber criticar las fuerzas de

la política, la historia y economía y cómo estas controlan tanto el currículum manifiesto como el currículum oculto.

2.3 El marco teórico de la EIB en Chile

En el caso de Chile, los programas educativos que plantean responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas a través de la promoción de una educación intercultural están denominados programas de educación intercultural bilingüe (EIB). Esos programas forman una propuesta pedagógica cuyo fundamento es el derecho de los pueblos indígenas de contar con posibilidades de desarrollo y liberación que hasta hoy día les han sido negadas por el Estado chileno, definiéndose como un nuevo enfoque pedagógico centrado en la revalorización y rescate de culturas indígenas en el marco de la necesidad de consolidar una sociedad dialógica y multicultural (Cañulef: 232)(Lagos: 151).

Desde la reintroducción de la democracia en Chile, presión internacional de tratados de derechos indígenas y con el auge de la conciencia de identidad en auge en el mundo indígena al nivel mundial se comenzó a desarrollar el trabajo de una propuesta educativa multicultural y, en casos, bilingüe. En el Chile actual la EIB está puesta en práctica en una selección de establecimientos educativos, pero aún no es un modelo de educación ya terminado, los procesos de construcción e implementación de los programas siendo llenos de obstáculos, dado el contexto de conflicto cultural, lingüístico, político y social en que se están desarrollando.

En Chile, la historia del proceso de desarrollar una EIB pudo comenzar con el fin de la dictadura de Pinochet en 1989, cuando se realizó la primera propuesta para los pueblos indígenas, reconociendo la realidad indígena. En el año 2002, con la participación de CONADI, MINEDUC, MINSAL, INDAP y CONAF nace el Programa Orígenes. La implementación del PEIB en Chile se desarrolló a través de dos etapas hasta el producto e implementación “final” en 2010. En los siguientes párrafos vamos a ver cuáles son los objetivos de cada una de las instancias principales que desarrollaron o tuvieron un rol en la formación del PEIB en Chile. MINEDUC, con la colaboración de UNICEF crearon el programa PEIB, constando que, con la implementación de este programa, Chile va a proteger y promover la interculturalidad como principio educativo (MINEDUC, 2010, p. 3). Tratados internacionales y presión de grupos indígenas tuvieron roles centrales en el proceso hacia la implementación de programas de educación intercultural bilingüe. La Convención sobre los

Derechos del Niño de las Naciones Unidas y la declaración del año 1992 sobre los derechos de las personas pertinentes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas dentro de los estados nacionales de las Naciones Unidas, las cuales ha ratificado Chile, establece la educación como un derecho que debe estar orientado al respeto y valoración de los distintos pueblos indígenas que conviven en los diferentes territorios nacionales.

Se puede discutir si MINEDUC solamente realizar el PEIB para internamente cumplir con los estándares internacionales y a la vez poder tranquilizar al pueblo indígena, pero esto no discutiremos aquí, sin embargo, se hace falta mencionar, en favor de la implementación de la implementación de programas interculturales bilingües, que experiencias de otros países han mostrado que tal implementación ha logrado formar educandos (con ascendencia indígena) más tolerantes y respetuosos frente a la cultura y tradiciones de sus padres o ancestrales, así dando inicio, en las palabras de Eliseo Cañulef: “...a un lento pero necesario proceso de auto-recuperación cultural y social y de reconstrucción de la autoestima y de una auto-imagen positiva” (Cañulef, 1998, p. 181).

Educadores tradicionales carecen de capacitación, se sienten subordinados en el contexto escolar entre sus colegas y encuentran que el sueldo es solamente simbólico, no se valora el trabajo que hacen, el conocimiento que entregan. Dentro de este rol de protagonista que tiene la escuela como institución en la implementación de los PEIB y a una grande medida en los cambios de actitudes y la revitalización del mapudungUn, mucho depende de la capacidad y motivación de los docentes o en este caso los educadores tradicionales y los profesores guías de lenguaje y comunicación, para que la enseñanza y aprendizaje resulte fructífero. Entonces la capacitación didáctica y pedagógica es esencial, tomando en cuenta que los programas son novicios y poco arraigados en el marco escolar.

2.3.1 El marco jurídico

Al respecto a los programas de EIB, los gobiernos chilenos han ratificado tanto convenios nacionales como internacionales, los cuales de una forma u otra implican un cierto grado de derechos lingüísticos de grupos minoritarios en los estados-naciones.

La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas establece la educación como un derecho que debe estar orientado al respeto y valoración de los distintos pueblos indígenas que conviven en los territorios nacionales de los países que son partes de estos tratados (UNICEF).

La nueva Ley General de Educación señala, según MINEDUC, como uno de sus principios inspiradores la interculturalidad, que “reconoce y valora al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (MINEDUC, 2010, p.3). El artículo 30: “en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena(…)” (Loc. cit.) - los educados no tienen mucho dominio de la lengua de sus ancestrales, sin embargo, la misma ley expresa en los artículos 28 y 29, respectivamente: “..en el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen” y “..en el caso de los establecimientos educacionales con un alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivos generales, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena” (Ibid: 4).

El Convenio 169 OIT, ratificado en 2009 por el estado de Chile, consta el derecho de autogobierno de los pueblos indígenas. El proceso lamentablemente tardó quince años desde que se propuso la ratificación hasta que se hizo. El convenio consta que para hacer cualquier cosa que afecta directamente el mundo indígena, sea construir una carretera o implementar el Sector Lengua Indígena, se debe consultar los pueblos indígenas. Sin embargo, antes de implementar el Sector Lengua Indígena, el estado consultó a sólo algunos miembros de los pueblo mapuchs, fue un proceso unilateral y poco participativo, hecho que evidencia la necesidad de crear un congreso indígena.

Los talleres extracurriculares y el Sector Lengua Indígena Mapuzugun

Los programas de EIB en mapudungun en los colegios chilenos no es un conjunto uniforme, variando en factores como cantidad de horas durante el año escolar, apoyo de material didáctica, y estatus (asignatura versus taller), nivel de implementación (en la pre-básica, básica o en la enseñanza media) y alcance (algunos son obligatorios, pero sólo con el estatus de taller, e incluyen cursos enteros por mientras que otros son optativos e incluyen sólo algunos alumnos de un curso, pero tienen estatus de asignatura).

El Sector Lengua Indígena es temporal, carácter optativo y está, a partir de marzo 2012, en su tercer año de práctica, entonces ha llegado a implementarse en los aulas de ciertas escuelas hasta el tercer básico. Comenzó la implementación del sector a partir del año 2010 con primero básico, con la meta de llegar al año 2017 con octavo básico, cada año entonces, sumando un nuevo nivel y para llegar en 2017 a impartirse en todos los cursos de enseñanza básica. Como ya dicho, siendo temporal, el curso solamente está proyectado al año 2017. Desde la implementación en 2010 hasta hoy día, se exige un 50% de alumnos de ascendencia indígena en un establecimiento educacional para que este sea obligado a ofrecer la inmatriculación al Sector Lengua Indígena, y a partir del próximo año, 2013, esta cantidad se disminuirá a un 20%. La medida obliga a la escuela a que le informe a los padres o apoderados la, al momento que solicite la matrícula para su hijo o hija, el derecho que el alumno o alumna tendrá de participar del sector Lengua Indígena, y a la vez informarles que no será un costo adicional para las familias. Esta asignatura es optativo y viene por encima de las demás asignaturas y serán los alumnos o/y los apoderados quienes elegirán si el niño va participar en la asignatura o no. Los establecimientos educacionales («que buscan fortalecer la interculturalidad») que no cumplen con el 50 y luego en 2013 20% de alumnos de origen indígena también pueden impartir el sector de Lengua Indígena, y en estos casos también será sin costo adicional. Esto como una pre-proyecto para recabar información en los colegios respecto a cómo se habían llevado a cabo en la práctica las líneas de acción de PEIB (PEIB- Orígenes, p.3). Aparece un poco confuso cuáles lenguas indígenas están incluido en el PEIB: el sector Lengua Indígena incluye las lenguas aymara, mapudungun, quechua y rapa nui, pero a la vez han implementado algo que llaman el Programa de Educación Intercultural (y no bilingüe) en las zonas norteños del país donde hay niños del pueblo lican antai (kunza). En las investigaciones de MINEDUC sobre la implementación del PEIB, no hemos encontrado información sobre ni el quechua ni el rapa nui, aunque sabemos que han sido un proceso de revitalización bastante exitoso en la Isla de Pascua con el rapa nui. En cuando la EIB, los ministerios explican: “Se trata de un sector curricular que tiene como objetivo que los niños y niñas se vinculen con las lenguas indígenas, es decir, que puedan comunicarse en alguna de las lenguas originarias que se tiene contemplado enseñar. Este aprendizaje posibilita además aproximarse y conocer la cultura, a través de aspectos fundamentales de ella, tales como la circularidad del tiempo, la posición y definición de la persona en relación con el entorno, etc”.

Los niños que no pertenecen a algún pueblo originario también puede participar en el sector Lengua Indígena si su colegio lo ofrece, un mínimo cuatro horas la semana deben estar

destinadas al sector Lengua Indígena. Según MINEDUC, este mismo ministerio entregará gratuitamente a los alumnos los materiales necesarios, y la persona responsable de enseñar la lengua indígena, el/la educador/a tradicional debe poder contar con el apoyo y compañía de un profesor del establecimiento, un profesor/a mentor/a.

2.3.2 Los objetivos

MINEDUC consta que uno de sus objetivos con la EIB es “...al valorizar la lengua y conectar al estudiante con el mundo simbólico de su cultura, se contribuye al reconocimiento de su identidad cultural y al mejoramiento de su autoestima» y escriben que al poder implementar y cumplir los objetivos de PEIB, se encontrarán en el país con una educación de calidad y con una sociedad que acepta y avanza con sus pueblos indígenas (MINEDUC, 2010, p. 7). Los autores del estudio organizado por el MINEDUC como parte del PEIB, Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, constan que el objetivo principal del Programa (PEIB), «cuyo foco era «Mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la naturalización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos». (p.3).

La importancia de las lenguas indígenas, según MINEDUC, es que constituyen un elemento importante de refuerzo cultural, fortaleciendo la identidad étnica y la autoestima de los alumnos. “Hasta hace poco tiempo, muchas comunidades no querían transmitir la lengua a las nuevas generaciones por miedo al rechazo y la discriminación, pero hoy hay una conciencia creciente de la necesidad de su enseñanza” (PEIB-Orígenes, p.33).

De la Ley General de Educación, Artículo 30: “en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo” (MINEDUC, 2010, p. 3). La misma ley expresa en artículos anteriores, 28 y 29, respectivamente: “..en el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen” y “..en el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivos generales, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes

que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena” (MINEDUC, 2010, p. 4).

2.3.3 El rol de CONADI y MINEDUC

Si bien la responsabilidad principal de la implementación de PEIB en Chile es la del Ministerio de Educación, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena bajo el Ministerio de Desarrollo Social también está involucrado en el proceso de promover interculturalidad y una revitalización de las lenguas indígenas, y tiene la responsabilidad principal de promover PEIB en los jardines infantiles a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). En respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de Chile y tratados internacionales que Chile ha verificado, CONADI creó el Fondo de Cultura y Educación en el año 1995. Dentro del fondo hay varios programas, las cuales están enfocadas a la conservación y desarrollo del patrimonio cultural material e inmaterial de los grupos indígenas del país.

2.4 Experiencias internacionales de la EIB

Chile es un país cada vez más multicultural en su contexto poblacional, con sus pueblos indígenas y los nuevos inmigrantes que vienen de todo el mundo. Si el objetivo primordial de la EIB es enseñar competencias interculturales, se debe ver más allá que una educación a los indígenas del país - a todos los integrantes dentro del territorio nacional, así se hará más difícil el racismo y la discriminación en una sociedad mayoritaria que se ha percibido como una sociedad homogénea, negando la heterogeneidad y resultando racista y clasista. Antes de analizar, desde una perspectiva antropológica y lingüística, los desafíos, la pertenencia cultural y el aporte de los programas de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana y la relevancia de tal enfoque pedagógico en los intentos de revitalizar el mapudungun en la región capitalina, vamos a ver más allá que el caso chileno de PEIB para tener algunas referencias de comparación y de esta manera facilitar el proceso de ver el proceso de la EIB en Chile desde perspectivas diferentes. En el presente sub-capítulo veremos algunas reflexiones sobre la experiencia de EIB en otros países, destacando experiencias latinoamericanas y de Noruega, de países con realidades muy distintas pero en los cuales hay experiencias interculturales e indígenas. Primero se da los datos de políticas de EIB, EBB o/y EI para después hacer una comparación breve de las experiencias.

Al momento de hacer comparaciones de experiencias de dichas realidades cabe tener presente que cada país tiene su realidad y contexto único multicultural y lingüístico, hasta diferentes realidades dentro un mismo país, algo que implica que las experiencias de un país no necesariamente serán aplicables y útiles en otro. Sin embargo, vamos a ver si hay líneas grandes que caben con las diferencias principales entre las conceptualizaciones sobre la educación intercultural en América Latina y Europa señalado por Cañulef (1998, p. 236). En términos generales se puede decir que la EIB en los dos continentes se distingue por la implementación de una educación indígena en América Latina y una educación intercultural a la alteridad y como respuesta a las problemáticas que se derivan de la inmigración en Europa. Sin embargo, como veremos en las experiencias noruegas destacadas, hay realidades europeas que también están desarrollando programas de EIB dirigidos a los pueblos originarios dentro de sus territorios nacionales como respuesta a las deudas históricas que tienen con ellos, y todos las políticas en el nombre de la EIB deben ser analizados teniendo en mente las fuerzas del currículum oculto que incluyen fuerzas asimilistas - políticas que pretenden suprimir las peculiaridades dentro de una sociedad para favorecer la homogeneidad.

Las palabras ‘intercultural’ e ‘interculturalidad’ aparecen en los documentos de Perú, Bolivia y Ecuador, sin embargo, los usos de ellas implican percepciones distintas que se pueden explicar parcialmente en los diferentes contextos nacionales del tiempo cuando las políticas fueron construidos, y parcialmente en el desarrollo de las políticas y la interpretación de la educación intercultural bilingüe. La secuencia de los cambios en las políticas educacionales empezando con Perú en los años 70, Ecuador en los 80s y Bolivia en los años 90 no fue incidental, tampoco al azar fue la aparición de la EIB en Chile en la última década del siglo 19 en Chile, considerando la dictadura desde 1973 y la composición étnica de la población, menos heterogéneo que los países andinos expuestos anteriormente en el sentido que tiene una población menos significativo en número de grupos originarios. Perú fue uno de las primeras naciones latinoamericanas en tener reformas radicales de la izquierda, empezando en 1968, que resultó en hechos como la Reforma Educacional de 1972 y la nominación del quechua a una lengua oficial del país en 1975. Los intentos del gobierno radical fueron inclusivos y democráticos, pero el proceso fue uno de arriba hacia abajo, y la educación bilingüe y la planificación lingüística del quechua no fue una excepción, las comunidades locales fueron poco parte de los procesos. Hornberger (2000, p. 183) comenta que si bien los proyectos bilingües en Perú sí tenían sus logros positivos, carecían del

ingrediente esencial del apoyo de las organizaciones de las bases que son los que son capaces de luchar por la sobrevivencia de dichos proyectos.

2.4.1 Experiencias de países latinoamericanos: interculturalidad como alternativo a la asimilación.

Bolivia es el país en América Latina con el porcentaje más alta de hablantes de lenguas originarias, constituyendo un 63% de la población nacional, y Perú tiene la cantidad más grande absoluto de hablantes de lenguas originarias en América Latina con 6 millones de hablantes. Quechua es el grupo de lenguas amerindias más grande con más de 10 millones de hablantes. De los países andinos, Perú fue el primero en comenzar el desarrollo de una educación bilingüe, empezando en Perú en los años 70s, en Ecuador en los 80s y en Bolivia en los 90s. Las políticas de educación han realizado un cambio de ser dominados por una ideología discriminatoria hacia una más inclusiva e intercultural, sin embargo, se debe preguntarse si este cambio es simplemente retórico para cumplir con ser políticamente correcto, y si las recientes políticas de la EIB son simplemente un nuevo pretexto para una política de asimilación que sigue sustentando la hegemonía del castellano como el idioma de comunicación formal y de poder – o si las políticas realmente reflejan una ideología nueva intercultural que propone incorporar culturas e idiomas indígenas a una nueva identidad nacional y cuyas direccionalidad es bilateral.

El quechua recibió el estatus de lengua oficial de Perú en 1975, y con ese paso comenzó el desarrollo e implementación de políticas de lenguas indígenas en Perú, de la cual los programas de EIB probablemente han sido el componente principal. Sin embargo, como hemos visto en nuestras experiencias de la implementación de PEIB en Chile, al llevar una lengua indígena a la enseñanza dentro del contexto del marco escolar ha sido un proceso polémico, y Hornberger (2000, p. 174) destaca que hay tensiones y contradicciones al transformar lo que ha sido y sigue siendo una herramienta para la estandarización y la unificación nacional a una de la diversificación y la emancipación nacional.

Igual que otros países, las naciones andinos se han formado según el mito de la necesidad de una sola lengua para un país, el rol de la lengua siendo clave en la discusión sobre la unificación nacional, una nación - una lengua. En las políticas de la EIB en Perú, los términos intercultural e interculturalidad aparecen varias veces. Los documentos oficiales de los programas constan que interculturalidad debe ser “el principio rector del sistema educativo” y que la educación intercultural es “para todos los peruanos” (Loc.cit.). También

está escrito que la interculturalidad fomentará el reforzamiento de la identidad y el autoestima respeto a uno a la vez de reforzar la comprensión a través de las culturas que es necesario para el proceso social, económico y cultural de las comunidades, regiones, y el país entero, y que la educación será tanto bilingüe como intercultural para los indígenas y poblaciones rurales que hablan otro idioma y que la EIB será promovido en todos los niveles y modalidades del sistema educacional. El concepto de interculturalidad acá parece ser de un diálogo en armonía entre grupos y de una educación intercultural que trata a todos igual, sin embargo, las políticas dice que los hablantes de otras lenguas que el castellano deberán aprender por lo menos dos lenguas, el castellano siendo uno obligatorio de esas, por mientras que a los hispanohablantes solo exigirán aprender uno, y por eso Hornberger concluye en que es una política de asimilación que sigue como ideología implícita en el caso de los PEIB en Perú (Hornberger, 2000, p. 174).

El objetivo de la EBI en Perú es evitar que el castellano desplace al quechua, y para ello, debe aprenderse el castellano como segunda lengua mientras que asignaturas como la matemática, la historia, la geografía y el lenguaje se enseña en quechua a lo largo de la enseñanza básica. En acuerdo con Caverro, de esta forma la educación no rompe con la concepción del mundo aprendida por los niños hasta el momento (Cavero, 2005). Sin embargo, Caverro consta que la EBI solo logra atender el 15 por ciento de la demanda de educación bilingüe. Algunos logros de la Dirección de Educación Bilingüe en Perú en el año 2004: capacitar a 7,500 profesores de los cuales aproximadamente 5,500 tenían el quechua como lengua materna, y el de implementar la EB en provincias enteras (Cavero, 2005).

Cavero consta que las autoridades peruanos no muestran demasiado empeño en preservar la lengua pese a que el quechua es la segunda lengua y lengua oficial del país desde 1975 junto al castellano. Modernización: el grupo de rock y blues Uchpa y otros tienen canciones originales y covers producidos en quechua – no es tan estigmatizado como el mapudungun y un buen ejemplo de mayor grado de vitalidad. Al preguntar alumnos de estudios del idioma quechua por qué estaban aprendiendo el quechua, contestaron varios que era con el fin de poder comunicarse con personas de habla quechua, para poder comunicarse con ellos por negocios, como clientes o participantes de cursos de EIB o para conocer su cultura.

En Ecuador el estado se hace responsable para garantizar la continuidad de la EIB para todas las culturas indígenas, sin tomar en cuenta la cantidad de sus miembros, y a través de todos los niveles y modalidades de la educación. Se puede darse cuenta de la direccionalidad

de la interculturalidad cuando las políticas constan explícitamente que las lenguas indígenas serán las lenguas principales de relaciones (interculturales bilingües) y que el castellano será la lengua de relaciones interculturales. Hornberger escribe que la direccionalidad acá es claramente desde las lenguas indígenas hacia el castellano, sin embargo, en un país en el cual existen varios grupos lingüísticos, y el castellano siendo la lengua hablada por más personas, también exige que hay una lengua que se la lengua de comunicación entre todos los hablantes de diferentes idiomas, como el caso del swahili en Tanzania o el hindú en la India. Ecuador en los 80s ya tenía un movimiento indígena bastante fuerte que estaba en favor de una educación bilingüe. El gobierno ecuatoriano reconoció oficialmente la educación bilingüe en 1981, y en ese entonces las organizaciones indígenas ya habían aprobado de una versión unificada de la quechua (Hornberger, 2000, p. 184). Igual que en las políticas peruanas de EIB, la direccionalidad en los documentos políticos de EIB en Ecuador es que los alumnos indígenas aprendan el castellano y no al reverso, sin embargo, hay dos aspectos en las políticas ecuatorianas que se puede destacar como fundamentalmente diferentes que las políticas peruanas: el enfoque en el reforzamiento de las comunidades indígenas y sus identidades culturales, y la atención a los instrumentos para implementar los dichos objetivos. Más encima, el orden de las letras PEIB – intercultural antes de bilingüe, no fueron elegidos accidentalmente, sino fueron el resultado de un debate fuerte, y tiene, según Hornberger, la intención de dar énfasis al hecho de que hay un esfuerzo para construir una sociedad intercultural frente a solamente individuos bilingües (Hornberger, 2000, p. 181).

Los documentos de las políticas de la EIB en Bolivia consta que toda educación boliviana debe ser intercultural y bilingüe para todos (Loc.cit.). En esta manera la direccionalidad de la interculturalidad en Bolivia se distingue de la de Ecuador y Perú en que implica una direccionalidad de dos vías, constando que tanto los hablantes de lenguas indígenas aprendan el castellano y que los hispanohablantes aprendan una de las lenguas indígenas del país. Otro dato interesante en las políticas bolivianas en cuanto el concepto de la interculturalidad es que no solamente destaca diferentes culturas como diferentes grupos étnicos y lenguas y culturas indígenas, sino también tiene un enfoque explícito en otras culturas o identidades sociales como diferencias geográficas-culturales, físicos, mentales, de género y edad (Ibid., p. 182).

No debe ser la realidad y un miedo que una educación bilingüe resulta en profesores sin capacitación en los dos lenguas y alumnos que llegan a saber bien ni su lengua materna ni el castellano, como, según Hernández, ha sido una realidad en México con la Educación

Bilingüe Bicultural (Hernández, 2003, p. 19), en la cual el desarrollo de una educación indígena frente a una educación para los indígenas y la importancia de la cooperación y participación de la familia y la comunidad en este proceso e implementación. Inicialmente los programas se denominaban biculturales y no interculturales, y constando que su carácter bilingüe radicaré en el hecho de que los alumnos aprenderá su lengua indígena como primer lengua y el castellano como segunda lengua. El carácter bicultural de los programas radicaré en el hecho de que primero los alumnos deben aprender sobre la cultura indígena en particular y después aprender los valores universales de otras culturas (Loc.cit.). Con la presión del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, el tema de educación indígena pasó del planteamiento de educación bilingüe-bicultural a un proyecto de educación intercultural bilingüe para todos los mexicanos, con la meta de preparar at todos, indígenas y no indígenas, a conocer, a comprender, a convivir, y ante todo, a respetar, como iguales, a quienes tienen orígenes étnicos y pertenecen a culturas distintas (Ibid., p. 21). Según Hernández, se puede observar avances cuantitativos e institucionales importantes, sin embargo, los avances cualitativos en términos educativos y pedagógicos son todavía muy deficientes y limitados, hecho que se refleja en la eficiencia terminal que es del 65% en el sector indígena, mientras que en el nivel general es del 85%. Esto obedece, al juicio de Hernández, entre otras a las siguientes razones: el subsistema de educación indígena ha caído en la inercia y en el principio en que se sustenta la educación nacional, en el sentido de que las lenguas indígenas son dialectos o lenguas inferiores; por lo tanto, no son motivo de estudio en el currículo ni se fomenta su uso y desarrollo en el ámbito escolar y comunitario. Y, en muchos casos, los maestros bilingües tiene un manejo deficiente del castellano y, al mismo tiempo, un limitado conocimiento de su propia lengua, situación que repercute en el semilingüismo de los alumnos - bajo nivel de bilingüismo. Otro punto, la profesionalización de los docentes bilingües es deficiente, debido a que el currículo de su formación se centra en los conocimientos teóricos y se vincula muy poco con la práctica docente y los procesos educativos cotidianos. La producción de materiales didácticos bilingües sigue realizándose de manera centralizada desde hace 20 años, situación que limita la apropiación y uso práctico de dichos materiales por parte de los profesores bilingües en sus respectivas regiones lingüísticas. Hernández señala más debilidades como la falta de métodos adecuados para para la enseñanza del español como segunda lengua y la falta de comprensión de los funcionarios de los distintos niveles de la Secretaría de educación pública, sobre los objetivos y contenidos de la educación indígena (Ibid., p. 19).

2.4.2 La experiencia de la interculturalidad y la enseñanza de sami en Noruega

Hoy día el tema que más se trata en cuanto lograr una sociedad intercultural es cómo contestar a la nueva realidad de una mezcla de grupos minoritarios de inmigrantes en la sociedad dominante noruego y consolidar la deuda histórica con los sami. En lo siguiente veremos algunos ejemplos de la planificación lingüística puesto en pie en el currículum noruego, destacando las lenguas sami y la inserción de las lenguas maternas de los grupos de inmigrantes en Noruega.

Los pueblos sami y el sami en el currículum K06

Las lenguas sami pertenecen a la familia lingüística urálica junto a lenguas como el estonio, el finés y el húngaro, y son habladas por aproximadamente 35.000 habitantes en el norte de Europa, en territorios que hoy pertenecen a Finlandia, Noruega, Rusia y Suecia. Igual que la relación entre el mapudungun y el castellano en Chile, el sami pertenece a otra familia de lenguas que las de los miembros de las sociedades mayoritarias en los países en que se encuentran. La identidad sami fue reconocida oficialmente en Noruega en 1989 con la inauguración del parlamento sami, y el sami (y sus dialectos o diferentes lenguas) fue declarado como lengua minoritaria oficial en el año 1993.

Para muchos gobiernos, la ecuación ‘una lengua-una nación’ ha sido una ideología dominante, y la historia de los gobiernos noruegos no es una excepción. La discriminación contra grupos minoritarios como los pueblos indígenas sami y sus lenguas durante mucho tiempo fue realizado al nivel nacional a través de medidas discriminatorias como la prohibición de utilizar su lengua en la escuela, con excusas tantas legitimadas con argumentaciones de seguridad nacional y la necesidad de reforzar la identidad nacional y las fronteras nacionales dado la relativamente nueva independencia del país (1903) como razones discriminatorias basadas en argumentaciones supuestamente religiosos e otros inspirados por el darwinismo concluyendo en una perspectiva de que el pueblo originario era inferior al pueblo noruego mayoritario.

El sami septentrional, también llamado el sami norteño, es la más hablada de las lenguas sami, con unos 20 mil hablantes, y a partir de 2006 se ofrece el currículum nacional noruego. El currículum El alza de conocimientos, sami (Kunnskapsløftet Samisk, K06Samisk) no es bilingüe, sino monolingüe, pero pretende tener el mismo fin que la EIB en Chile, una educación para responder a los derechos humanos e indígenas y revitalizar idiomas

que están en declive. La implementación de K06Sami se ve más que nada en unos pocos colegios y liceos en Finnmark, provincia con un alto número de sami pero donde también se da un corte de circuito en la generación de los abuelos de hoy quienes fueron castigados por hablar el sami en el colegio, varios siendo monolingües de sami al llegar a los colegios.

Los fundamentos ideológicos por incluir el sami en el sistema escolar noruego es la meta de una escuela que exige del sistema escolar tanto el denominado “adaptación individual” como una “diversidad local”. Durante mucho tiempo la realidad fue otra y los pueblos sami, en el marco del darwinismo social y la unificación nacional, fueron forzados a ser parte del sistema escolar de la sociedad mayoritaria sin tener otra adaptación que el uso del sami como lengua de ayuda cuando este uso era inevitable.

En los planes y programas elaborados por el ministerio de educación en Noruega, ofrecen 3 alternativas del idioma sami. Son los dialectos sami del norte, sami del sur y sami lule. Sin embargo, es solamente el más hablado, el sami del norte, que llega a ser idioma de enseñanza en todas las asignaturas del currículum, por mientras que los otros sólo se ofrecen bajo la asignatura lengua materna. El primer dialecto es el más grande en cuanto proporción de hablantes y es el único que, en el K06, llega a ser el dialecto sami que se ofrecen como lengua de enseñanza en casi todas las materias de la enseñanza básica y varios en la enseñanza media. El sami del sur y el sami lule también se ofrece como curso de segunda lengua o lengua materna (reemplazando el noruego).

En la enseñanza media se ofrece 3 diferentes cursos conectado con la lengua y cultura sami: “Historia y sociedad”, “Música y escena” y “Cultura visual” y en la enseñanza media profesional se ofrece 2 diferentes “rutas” profesionales que quieren fomentar las tradiciones sami: “gestión y uso del medioambiente/naturaleza con una especialización en la gestión de renos” y “diseño y manualidades con una especialización en diseño y manualidades de la tradición sami” (UDIR, 2006).

Según la evaluación del plan curricular de K06 hecho por Germetsen, Bongo y Eriksen (2012) los resultados después de 5 años de implementación muestran que uno de los desafíos más grandes es la falta de material didáctica en diferentes asignaturas como en la matemática y el sami.

En el caso del sami en Noruega, uno se puede preguntar si conseguir conocimiento del sami para recibir cupos en carreras como medicina reservados indígenas tiene mucho valor, tomando en cuenta el instrumentalismo. El instrumentalismo dice que el valor del conocimiento depende del valor del uso que tenga. Al hacer una comparación con lo que han

logrado o lo que le han dado el estado noruego a los sami en Noruega, no sé si tiene mucha importancia para la revitalización y aumento de uso del sami exigir que los alumnos de becas indígenas deben haber aprobado un examen oral y un examen escrito de competencia sami.

Lo sami en los objetivos de aprendizaje del currículum nacional K06 (con la asignatura en paréntesis): identificar rasgos centrales de la cultura sami y su estilo de vida hasta el período del cristianismo de los sami (ciencias sociales), identificar los grupos minoritarios en Noruega y describir los derechos centrales, la historia y las condiciones de vida de estos grupos (ciencias sociales), identificar distintos desafíos para la democracia, entre otros la representación de grupos indígenas y grupos minoritarios (ciencias sociales), leer y pronunciar nombres de lugares que están compuestos de las letras sami nortños (lenguaje y comunicación/noruego), dar ejemplos de medicina tradicional, sami y otras, y discutir la diferencia de medicina alternativa y medicina farmacéutica (ciencias naturales).

Por encima de los objetivos expuestos anteriormente vienen objetivos que se encuentran solamente en las metas de aprendizaje en las asignaturas en el currículum sami K06Samisk (con la asignatura en paréntesis): a través de la práctica, mostrar y explicar cómo estar bien en la naturaleza (ciencias naturales), utilizar términos sami para explicar sus observaciones sobre nieve y condiciones de conducir y hablar de por qué conocimientos de nieve y condiciones de conducir son importantes para poder trasladarse de manera segura en territorios tradicionales (ciencias naturales), identificar las similitudes y peculiaridades de las religiones circumpolares y su rol en el desarrollo de la identidad cultural y religioso (religión y ética).

El desafío intercultural en Noruega

Según los planes y programas del currículum Kunnskapsløftet que se implementó en 2006, el estudio de una lengua extranjera como el alemán, castellano, francés, ruso o una lengua materna es obligatorio durante dos a tres de los últimos años del liceo. En el contexto de que más de un veinte por ciento de los alumnos en Oslo son de la primera o segunda generación de inmigrantes. Los alumnos cuyos padres tienen una lengua materna pueden elegir estudiar esa lengua en lugar de una de las lenguas extranjeras que el dicho liceo ofrece.

Dagsavisen, uno de los diarios principales en Noruega, destaca una situación del liceo Bjerke en la capital, como caso único noruego de separación de alumnos por etnia, en el artículo “Separa los alumnos ‘cafés’ de los alumnos ‘blancos’” (Fladberg y Hanssen, 2011, p.1). A un alumno nacido y crecido en Oslo pero de padres de la India, le pareció extraño

que, en un liceo con aproximadamente el 40% de alumnos «blancos», no tenía ni uno en su clase. En los dos otros dos clases de su edad/año, habían 14 alumnos noruegos en cada uno. El padre de este alumno entonces preguntó a la directora del liceo por qué era así la división de alumnos, y que su hijo se sintió infeliz no poder compartir con alumnos noruegos, como siempre había hecho en clases mixtos, donde él también se sentía como noruego. La directora contestó francamente, diciendo que, a causa de esta división es que hace dos años que se veía que los alumnos de origen noruego dejan de ir a Bjerke en favor de otro liceo donde hay más alumnos noruegos porque se sienten aislados como grupo minoritarios en una clase. “La consecuencia fue que las clases se llenaron con aún más alumnos minoritarios (con origen inmigrante). Y así perdimos parte de la diversidad que nosotros, tanto alumnos como padres de los alumnos minoritarios queremos tener”. El alumno, G. Singh, al otro lado, le molestaba esta situación y respuesta, y cuenta a la periodista: “Lo que hace el liceo, y la justificación que dan, no está bien. Da la sensación de ser excluido. Yo nací en Noruega y he vivido aquí toda mi vida. Tengo amigos noruegos y me siento igual de noruego que noruegos blancos” (Fladberg y Hanssen, 2011, p.3).

La situación en Bjerke llegó a conocerse en las noticias y diarios en los siguientes días, y al final, bajo la presión de la media y la municipalidad y el ministerio de educación, la rectora dijo que dentro de dos meses iban a cambiar este sistema. Se puede argumentar que dicha sistema de división de alumnos es una forma de apartheid, segregación y en contra de la integración y en contra de los derechos humanos. Desde otra perspectiva se puede argumentar que este tipo de segregación era necesario para justo poder mantener justo la integración y diversidad en un liceo, porque si no, el liceo iba a llegar a ser un liceo sin alumnos de origen noruego, como ya ha pasado en todos casi todos los niveles de las instituciones educacionales de la capital noruega, desde el kínder hasta los liceos. Por mientras que parece que «todos» quieren lo mismo, integración y una mezcla representativa de la diversidad en Oslo, no existe un plan rígido y completo que dice cómo se debe lograr dicho objetivo, como dice la directora de Bjerke:

Hemos pensado y discutido, y al final nos decidimos a tomar la decisión un poco difícil de poner 14 alumnos con origen noruego en cada uno de dos clases, y ninguno en la tercera. Esto ha resultado en que menos alumnos con origen noruego han cambiado de liceo. Si este método funcione, significa que vamos a llegar a tener la educación de un colegio de la diversidad que queremos tener. Yo lo encuentro triste/lamentable si vamos a llegar a tener instituciones escolares ‘café’ y ‘blancos’. Esto no va a servir a nadie (Fladberg y Hanssen, 2011, p. 3)

No existe una sola respuesta para cómo se puede lograr esto, y el método de Bjerke llegó a ser principalmente rechazado, por el hecho de que dividir alumnos por etnicidad resulta en que muchos alumnos, que son segunda o hasta tercera generación de inmigrantes y que se sientan como noruegos, se sientan discriminados por el color de su piel o por su apellido y es discutible si se puede decir que corresponde con la caracterización de Cañulef (1998) de la realidad educacional intercultural europea: “Frente a ello es que se han [en Europa] establecido programas de educación intercultural bilingüe con el doble fin de contribuir a crear un ambiente de tolerancia y respeto y de integrar a las poblaciones inmigradas conservando sus identidades originarias” (p. 254). No obstante, se ha intentado insertar, de manera integral, competencias interculturales en el currículo K06, algunos de ellos siendo (con la asignatura en paréntesis): dar ejemplos de plurilingüismo y discutir ventajas y desafíos en sociedades plurilingües (lenguaje y comunicación/noruego), dar ejemplos de encuentros entre culturas y conflictos culturales a partir de una selección de textos literarios contemporáneos (lenguaje y comunicación/noruego), dar ejemplos de- y comentar cómo situaciones de las sociedades, moraleja y formas de pensar llegan a reflejarse en textos traducidos del sami y otras lenguas (lenguaje y comunicación/noruego), explicar los conceptos de actitudes, prejuicios y racismo e identificar cómo actitudes se puedan cambiar, y cómo el individuo y la sociedad puede reversar prejuicios y racismo (ciencias sociales). La asignatura ‘Religion y ética’ se divide en los ejes siguientes: cristianismo, islam, judaísmo, budhismo, hinduismo, ética y conceptos de la vida y diversidad religiosa.

2.5 El estado del arte

Destacaremos aquí los estudios principales respecto a la implementación de la EIB en Chile, que, nos aportará con información para hacer un análisis de los resultados que registramos.

Para llegar a conocer bien a la Educación Intercultural Bilingüe, destacamos la obra de Cañulef, *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile* (1998), la cual presenta la experiencia de la EIB en Chile en su contexto histórico a la vez de dar una introducción integral al denominado Educación Intercultural Bilingüe y todos los componentes de esa. Para las experiencias latinoamericanas no chilenos nos hemos basado en los estudios de Hornberger sobre interculturalidad y la EIB en Perú en su estudio *Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility* (2000). En su

artículo sobre la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú, Hornberger hace un análisis del uso y significado del término interculturalidad en documentos oficiales políticos y narrativos cortos escrito por educadores tradicionales y profesores indígenas como no indígenas de programas de EIB sobre la práctica de los programas. La autora examina la paradoja ideológica de cómo una educación estandarizada vuelve a ser una educación diversificante y quiere llegar a tener una mejor comprensión de a qué nivel estos nuevos programas en la educación pueden ser una herramienta para cambiar la subordinación que durante siglos ha sufrido los pueblos originarios en las naciones-estados, introduciendo el concepto de interculturalismo como un alternativo a la paradoja del asimilacionismo y el pluralismo (Hornberger, 2000, p. 174).

De los estudios hechos sobre la aplicación de la EIB como herramienta para revitalizar el mapudungun hemos incluido el de Lagos: Educación Intercultural Bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile (2011). Según Lagos, muchos de los principios que la EIB en Chile pone en escena, llegan a ser muy alejados de la realidad social lingüística de los grupos de indígenas nacionales. Opina que la meta de obtener un bilingüismo es menos probable, tomando en cuenta la situación de un bilingüismo subordinado. Lagos, como otros autores, también destaca la necesidad de utilizar otras herramientas que la EIB si uno quiere llegar a cambiar la situación de una poca vitalidad y situación de un bilingüismo subordinado en el caso mapuche (Lagos, 2011: 153). Bongo, Eriksen y Simensen en Kunnskapsløftet – Samisk: Den oppfattede, iverksatte, erfarte og opplevde læreplanen i en samisk videregående skole (2011) y Bongo en Implementering av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) på nordsamisk område – sluttrapport (2012) analizan la reforma educacional LK06S en Noruega desde las experiencias y perspectivas de tanto profesores y alumnos con el fin de poder hacer una evaluación e identificar los desafíos de la implementación de programas de educación monolingüe de saami del norte en el currículum nacional noruego. Estudio importante sobre la situación de los programas de EIB en Chile, y quizás uno de los más actuales, por su reciente investigación y publicación, es el de Lagos y Ojeda, La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿A dónde nos lleva?(2013), en el cual se plantean los reales alcances de la EIB en Chile en tanto política pública orientada a reconocer los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, analizando como los ejes de interculturalidad y bilingüismo no son abarcados por la EIB y las lógicas sociales, culturales y políticas detrás de la implementación de los programas de EIB.

Para reconocer y analizar la pertenencia cultural de los programas de EIB se destaca el trabajo de Breidlid: *Education, Indigenous Knowledges, and Development in the Global South - Contesting Knowledges for a Sustainable Future* (2013), obra que trata el tema de la hegemonía del conocimiento occidental-europeo y su rol en formar la identidad de educandos indígenas. Breidlid plantea la necesidad de la introducción de un espacio en el sistema escolar en el cual cabe la enseñanza y aprendizaje de otra forma de pensar, -una epistemología indígena, y la necesidad de repensar el sistema escolar occidental por sus carencias en un desarrollo sustentable de la economía y naturaleza en la luz de los presentes crises económicos y ecológicos. Se presenta múltiples casos de implementaciones de distintos programas de educación en países no-occidentales en los cuales se domina el sistema escolar occidental. Los casos presentados se enfocan en los nuevos enfoques pedagógicos que han intentado implementar en los dichos casos y las relaciones complicadas entre las epistemologías de los pueblos indígenas y el occidental-europeo dentro del sistema escolar. Nuestro enfoque será en su estudio de las experiencias de la lucha de insertar la lengua, cultura y epistemología mapuche en las escuelas chilenas a través de la implementación de la EIB en el marco de la hegemonía del conocimiento europeo-occidental. En dichas experiencias Breidlid analiza la pertenencia cultural de los programas, argumentando que hace falta estudiar y dedicar más atención al tema de la implementación de una epistemología foráneo en las salas de enseñanza. A. En el caso mapuche, Breidlid plantea la naturaleza superficial y folclor de programas de EIB en Chile y argumenta que la epistemología y conocimiento del pueblo mapuche está cuestionado en las salas de clases, percibidos como obsoletos, retrasados y sin una base racional (Breidlid, 2013, p. 179).

Hay una amplia selección de estudios que trazan el mapa de la vitalidad de la lengua mapuche en el ámbito urbano chileno. Valenzuela presenta los resultados de la encuesta sobre identidad mapuche realizado por el Centro de Estudios Públicos en 2006. Valenzuela destaca la importancia que le da a los mapuches el conocimiento y el rescate de la lengua y cultura como el factor identitario en comparación con otros factores identitarios como la recuperación de tierras ancestrales. Lagos et al. presentan datos sobre la auto-identificación y vitalidad en el caso del mapuche y el mapudungun en: *Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungun en Santiago de Chile* (2009). En la investigación sociolingüística *Adquisición y transmisión del mapudungun en hablantes urbanos* (2010).

Para relatar sobre las actitudes lingüísticas y representaciones nos aportará información de los dos trabajos de Lagos contribuyendo con datos sobre la vitalidad del

mapudungun en la Región Metropolitana: Construcción discursiva y representaciones sociales en torno a la lengua mapuche: análisis desde una perspectiva lingüística y antropológica del discurso mapuche urbano y de otros actores sociales winka (2010) y El mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos (2012). En la investigación etnolingüística de 2010 se observó la retirada de los espacios tradicionales de la reproducción del mapudungun, como el hogar y la comunidad, y la emergencia de otros espacios nuevos, como talleres y la escuela (Lagos, 2010: 45). El trabajo trata los temas de vitalidad y funcionalidad en la urbe actual en cuanto la lengua mapuche, distinguiendo entre la funcionalidad comunicativa y la funcionalidad simbólico identitario como usos ceremoniales, pero siendo las representaciones sociales en torno al mapudungun el tema central. Lagos destaca la necesidad de hablar de lo mapuche desde otra perspectiva, desde una perspectiva urbana, tomando en cuenta la gran cantidad de mapuches que viven en las urbes, situación que influye la realidad lingüística y el papel de la lengua en este nuevo espacio social. Concluye en que la escuela es reconocida como agencia socializadora en la lengua, contrastando con la realidad del poco aprendizaje efectivo de la lengua en ella (Lagos, 2010: 46-47). Conclusiones importantes en los artículos de Lagos son el retiro de los espacios naturales del uso del mapudungun, una falta de funcionalidad comunicativa, una baja vitalidad y competencia de mapudungun y un nuevo espacio en el intento de recuperación de la lengua a través de talleres (Lagos, 2010: 45). Un retroceso funcional por causa de un espacio funcional más chico, competencias disminuidas. Aparte de presentar la situación lingüístico del mapudungun en las urbes, en la investigación de 2012 Lagos investiga las representaciones sociales de mapuches en las urbes....Lagos, Darío y Espinoza Mapudungun According to its Speakers: Mapuche Intellectuals and the Influence of Standard Language Ideology(2013)

De las investigaciones centrales que nos aportará con información sobre la planificación lingüística en América Latina es la de Hornberger junto a Ricento Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional (1996). Los autores investigan factores que hace que ciertos idiomas prosperan a la vez que otros son marginalizados. Yri presenta la polémica de la creación de un alfabeto, la unidad del grafemario, para el mapudungun en La producción de alfabetos como guerra de liberación (2002). El autor destaca el hecho que el analfabetismo fue utilizado como un arma contra los mapuches a través de acciones como fraudes judiciales, y plantea que ahora muchos mapuches perciben la alfabetización y la educación como herramienta en poder llegar a ser

capaces de enfrentar al opresor en igualdad de condiciones (Yri, 2002, p. 507). Presentación central que nos aportará con información sobre la planificación lingüística en América Latina en el caso de las lenguas indígenas es la de Sichra: ¿qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿qué podemos hacer? ¿qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística (2003). Sichra reflexiona sobre aspectos de la planificación lingüística emprendidos a raíz del reconocimiento y legitimación de las lenguas indígenas en diversos países latinoamericanos, sosteniendo que las especificidades de las lenguas de los pueblos indígenas no son contempladas en la escuela, y que la escuela, por varios y complejos motivos, no es el lugar que pueda provocar un “retorno de la lengua indígena”. A pesar de que Sichra utiliza argumentos y datos generalizaciones que no se aplica a la realidad chilena, la lingüista destaca información relevante a nuestra investigación, especialmente en torno al rol de la comunidad en el intento de revitalizar lenguas. Romaine, en su trabajo *Planning for the Survival of Linguistic Diversity* (2006), critica los programas para intervención RLA (reverse language shift), y pretende reconceptualizar que es necesario para una lengua para que una lengua se mantiene y sobrevive sin la “intergenerational mother tongue transmission”, con el fin de proveer consejo y conclusiones para mejorar los intentos de mantener una diversidad lingüística. También hemos estudiado el trabajo de Van de Weerd, quien ha tratado los distintos formas de enseñanza y su rol en la revitalización del mapudungun en la Región Metropolitana: *Mapudungún in Santiago de Chile: The role of education in the revitalization of an indigenous language in modern urban context* (2012). Se presenta un análisis de los efectos de los talleres informales, los programas de EIB en la enseñanza básica y los programas que CONADI tiene en conjunto con JUNJI y las organizaciones indígenas en dicho proceso. Destacaremos también el trabajo de Lagos y Espinoza, *La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia* (2013), el cual nos ayudará a entender, en un contexto histórico, los procesos de la planificación lingüística que se han desarrollado entre el castellano chileno y el mapudungun.

3 Análisis de resultados

Para comprender mejor los procesos de implementación de los programas de educación intercultural bilingüe, nos hemos enfocado en los testimonios de representantes de los establecimientos escolares, las organizaciones indígenas, del Ministerio de Educación y del ámbito académico universitario, incluyendo información aportada por estudiantes de Lingüística de la Universidad de Chile durante el primer semestre de 2012, todos quienes nos han aportado con valiosos datos para el desarrollo de la presente investigación.

3.1 La realidad de la EIB en la Región Metropolitana

El ministerio de educación de Chile (MINEDUC) confirma que no existe ningún establecimiento escolar de la región que implementa la asignatura Sector Lengua Indígena Mapuzugun (SLI). Sin embargo, a través del análisis de los resultados vamos a identificar las razones para dicha falta de implementación y discutir si debe estar funcionando en la práctica en la Región Metropolitana. Se ve que los programas de EIB en la urbe capitalina principalmente son talleres y actividades dentro del horario de otra asignatura. Estamos frente una realidad en que hay algunos establecimientos escolares, la mayoría de ellos situados en sectores con una alta población indígena, que a veces implementa algún tipo de taller no curricular de EIB si hay recursos y si el establecimiento se ubica en un sector geográfico con alta población indígena y donde hay organizaciones indígenas representadas en la comuna.

La oficina de PEIB bajo MINEDUC constata que hay 31 establecimientos educacionales que en mayo de 2012, recibían fondos para realizar programas de PEIB durante el año escolar 2012. A partir del trabajo desarrollado por estudiantes de Lingüística Estructural de la Universidad de Chile, se ha adjuntado información sobre la implementación de 15 de los 31 establecimientos educacionales en el listado de PEIB para verificar si sí se está implementando algún programa de educación intercultural bilingüe. En los establecimientos educacionales en los cuales existe algún tipo de programa de EIB, hemos investigado cuáles son los contenidos de estos y cuáles son los desafíos y ventajas de los programas desde las perspectivas de los directores, educadores tradicionales y profesores. A pesar de que se trate de una política en el papel, en la práctica no se aplica los PEIB sino tan sólo como planes pilotos en algunas comunas de la RM.

3.1.1 Características de los programas

Al implementar los PEIB en las comunas con la mayor cantidad de personas que se autodefinen como mapuches en la Región Metropolitana, la vigencia e implementación de programas de EIB en colegios en estas comunas no es un tema que se deje al azar pues se dirigen claramente a los alumnos de descendencia indígena y sus compañeros de curso.

Las escuelas se encuentran en las comunas siguientes (el número de escuelas en cada comuna señalado en paréntesis): Quilicura (1); Santiago Centro (1); La Pintana (7); La Florida (3); Huechuraba (1); Lampa (3); Cerro Navia (4); El Bosque (5); Lo Prado (1); Maipú (1); Estación Central (1); San Bernardo (1); La Cisterna (1). Todos estos establecimientos tienen un porcentaje alto de alumnos de descendencia indígena, así, el colegio Los Navios presenta un 20% aproximado de matrículas de niños con descendencia indígena pertenecientes mayoritariamente a la comunidad mapuche, El Roble con un aproximadamente 10%, el Liceo Alcalde Jorge Indo 15% , 25% en Batalla de la Concepción, un 18% en Profesora Gladys Venezuela, y unos 14% en el Instituto Nacional. Todos los porcentajes destacados muestran números altos en comparación con el porcentaje de la población indígena de la región.

La presencia indígena es señalada por los informantes como motivo principal por el que los programas se implementan por iniciativa de la dirección y por motivación propia de la educadora tradicional. En muchos de los casos, se comenta que los proyectos les ha sido ofrecido a los directores del establecimiento por parte de una de las comunidades mapuche de la comuna y que han aceptado en consideración de los integrantes mapuches de su establecimiento (Ferrer et al., 2012, p. 16). El hecho de que la composición étnica del grupo de alumnos es motivo por motivación de la implementación refleja la polémica del tema de la direccionalidad dentro del enfoque pedagógico denominada intercultural en el sistema escolar chilena, y parece constar que no hubieron aceptado implementar los PEIB si no hubo un gran porcentaje de alumnos de descendencia indígena en su establecimiento.

Si bien no cabe duda que los programas en la práctica se dirijan a las escuelas de un alto porcentaje de indígenas, la educadora tradicional de colegio Los Navios identificarla con siglas, al menos consta que a nivel nacional, la idea es que próximamente este programa sea obligación para cada colegio, que, por lo menos los primeros y segundos básicos tengan, las clases de interculturalidad. (Hernández et al., 2012, pp.14-15).

Por lo general, los talleres se dan 45 minutos la semana o dos veces 45 minutos la semana, como taller dedicada a la enseñanza de lengua y cultura mapuche. En el Instituto Nacional el

programa de EIB se constituye de talleres extra-curriculares afuera del horario de clase enseñando el aymara y el mapudungun y en el liceo Alcalde Jorge Indo se implementa 'Culturas originarias' a los niños del secundario que plantea enseñar aspectos culturales de tanta la cultura mapuche como la cultura aymara.

Se implementa en la asignatura lenguaje y comunicación (CELa Pintana, CE Cerro Navia), subsector de la clase de historia y ciencias sociales (Violeta Parra), o el curso se da a través de varias asignaturas, como la educación física (El Roble), como taller extracurricular afuera de las clases (Instituto Nacional), mediante una clase incluida en el subsector de la clase de historia y ciencias sociales (Violeta Parra).

De los establecimientos visitados, dos son liceos, uno es del sexto básico hasta el cuarto medio por mientras que los otros son colegios de enseñanza básica, desde pre-kinder o primero básico al octavo básico. Todos, menos una, corresponden a experiencias que se están ejecutando al segundo año. Se realiza en el Segundo básico, tercer y cuarto básico, el nivel de secundarios, o a alumnos de primer año básico, a los cursos de primero al octavo.

El colegio El Roble es el único de los visitados que tiene, a partir del año 2012, una profesora de la Universidad de la Frontera, titulada profesora de interculturalidad bilingüe, con conocimientos pedagógicos, que les está enseñando el lenguaje a los alumnos. Ella les enseña lo más básico como los números y la familia en mapudungun. Todo el año académico está planeado por la profesora de interculturalidad, pero todas las clases son acompañadas de la profesora jefe del curso, la cual actúa como ayudante con el orden de los alumnos.

Las educadoras tradicionales son miembros de organizaciones mapuches y algunas han sido aprobadas por la machi de la comunidad mapuche de la zona para enseñar la cultura e idioma mapuche. Muchas, sin embargo, no son hablantes de mapudungun.

El director de Complejo Educacional Cerro Navia manejaba unos textos ofrecidos por el Ministerio de Educación, sin embargo, no se utilizó para hacer las clases. En el Liceo Alcalde Jorge Indo el director consta que al nivel general, no hay material para la enseñanza media, pero ocupan material que proviene de MINEDUC para los bilingües de la enseñanza básica y por ende resultan útiles para la enseñanza, dato que refleja un enfoque más grande en la enseñanza de la lengua que la mayoría de las escuelas visitadas.

En el Liceo Alcalde Jorge Indo el director destaca que UNESCO le considera como una de sus escuelas asociadas, y también trabajan con la fundación EPICAS que es una rama de la fundación FORD que está trabajando justamente el tema de educación intercultural a nivel de educación superior y está empezando con ellos a trabajarlo a nivel de secundarios. Si

bien el programa que implementan sobre las culturas originarias no es estricto rigor intercultural bilingüe trabajan con el PEIB, “(...) porque es lo más cercano que tenemos y nosotros somos para ellos lo más cercano que tienen en la RM” (Alvarado et al., 2012, p. 2).

En cuanto el Sector Lengua Indígena, RA de la oficina de PEIB destaca que el programa todavía está en la etapa de rodaje y pilota y opina que “Para mí, en términos personales, el SLI, tal como sale en el papel, que debería implementarse, no se está implementando ahora. No se está llegando a todas las escuelas, porque no ha sido prioritario” (RA, 2012). Nuestro informante agrega que el SLI, en comparación con los talleres que se están implementando en la Región Metropolitana tiene la particularidad “(...) que la puede distinguir es que es una asignatura, que merece los mismos parámetros que las otras asignaturas en el currículum nacional” (Loc.cit.). Al momento en que nosotros mencionamos que es una asignatura optativa, nos contesta que la forma en que se llevan esos objetivos en la práctica merece algo más o menos similar que las otras asignaturas al ser enseñado en el aula, al ser una asignatura y quien la enseñe tiene que ser un docente, un pedagogo (Loc.cit.).

La representante entrevista de CONADI consta que están del año 2008 trabajando con los jardines interculturales, jardines que administra JUNJI. Son 9 jardines interculturales, uno rapa nui, uno aymara y los otros 7 son mapuches, y destaca que el trabajo intercultural no es solamente para poder trabajar con población indígena sino con cualquier persona, incluso con extranjeros de Perú, Bolivia, Brasil y Colombia (AM, 2012). AM consta que todavía no hay mucha cooperación entre MINEDUC y CONADI en el trabajo con los programas de EIB porque los ámbitos de trabajo son diferentes, uno siendo el jardín de niños y el otro el establecimiento escolar. Sin embargo destaca que están buscando la coordinación que corresponde para que ellos puedan trabajar en un colegio desde prekinder y kinder y “(...) donde en ese colegio están trabajando con las lenguas indígenas, para poder hacer un vínculo de los niños que salen de los jardines que después pasan a enseñanza básica” (AM, 2012).

En cuanto la realidad del estatus y los contenidos de los programas de la EIB en la RM, el director del Centro Educacional de La Pintana (JM, 2012) destaca la actividad de una rogativa mapuche en su establecimiento como “bien bonita” y habla motivado del tema de la implementación y dice que los letreros con nombres de las salas y otras puertas en mapudungun fue es un intento de dar más fortaleza al proyecto y mostrar a los educandos que se quiere cuidar la lengua originaria mapuche, “Ojalá fuese una política nacional que estuviera inserto dentro del currículum... Una política incluirla dentro del currículum, como

un ramo más” (JM, 2012). La educadora tradicional en el colegio Capitán Pastene declaró que la finalidad de la enseñanza del mapudungun en este colegio es que aprendan a valorizar la naturaleza, entonces el programa va enfocado, más que a la enseñanza de una lengua, a rescatar la cultura mapuche, en el sentido de que conozca la cultura y la respeten (Albornoz et al., 2012, p.27). El director de colegio Paulo Freire destaca la importancia de poner en el tapete a la interculturalidad como un tema relevante (Cortéz et al., 2012), y en el colegio Ciudad Lyon no existe absolutamente ninguna intención de enseñarles la lengua indígena de manera que los estudiantes puedan hablar, leer y/o escribir en mapudungun, sino sólo dárselas a conocer como un elemento más a medida que aprenden acerca de la cultura y los valores mapuches (Hernández et al., 2012, p. 30). La educadora tradicional en colegio Los Navios dice que la idea atrás de PEIB es poder incentivar a los niños lo que es la cosmovisión mapuche, la cultura, la creencia y el desarrollo de ellos como mapuches. Concuerda tanto directora como educadora en que la finalidad del taller es la valoración y el reconocimiento de la cultura indígena, inclusive les llegaron letreros, a las salas les darán nombres de animales en mapudungun. Sólo un 5 % por ciento de los alumnos en el colegio Peñihuen Andino tiene ascendencia indígena. La educadora tradicional trabaja en las asignaturas de lenguaje y de tecnología en los cursos del Primer y Segundo básico, también puede participar en las clases de educación física, mostrando los juegos tradicionales del pueblo mapuche o bien en clases de ciencias naturales, mostrando el tipo de alimentación. La idea de bilingüismo ni siguiera está presente en la escuela, y la directora del colegio señala que nunca lo había planteado así tampoco, siempre lo aportado como un aporte cultural a los niños para conocer aspectos de la cultura originaria, para que aprendan a respetarla, a quererla y desde esa mirada aprenden a respetar otras culturas. Apunta a lo valorativo en los niños, a crear seres humanos íntegros capaces de respetar a la diversidad de su país (Berríos, 2012, p. 19). En el colegio Violeta Parra, los investigadores señalan que las clases son estrictamente monolingües en castellano, pero sí se enseña el mapudungun usando el grafemario el unificado, según ellos porque permite la pronunciación de la palabra tal como se escribe, “..generando una mayor cercanía a la lengua originaria por parte de hispanohablantes, facilitando así tanto su enseñanza como su aprendizaje” (Aliaga et al., 2012, p. 12). Es señalado que más que un aporte lingüístico entregan a los alumnos la cosmovisión indígena, los elementos ceremoniales y culturales que a los alumnos puede resultar más llamativo. El director del colegio Batalla de la Concepción (Duperat et al., 2012, p. 12) señala que desde que está en cargo la profesora de interculturalidad bilingüe, se ha intentado fomentar la cultura indígena de diversas maneras,

como por ejemplo hacer obras de teatro para los niños con el tema indígena como principal motivación, hacer una especie de huerto con plantas medicinales que ocupan los machis e incluso cuando los niños se enferman, tratan de darles infusiones de esas plantas para que mejoren. También han hecho murales con conceptos indígenas. El programa de EIB en este colegio no tiene como objetivo esencial lograr el desarrollo de un bilingüismo activo y efectivo en los alumnos, más bien se propone, en la práctica, como una aproximación a la interculturalidad desde la identificación de los alumnos. Aparentemente, al hablar con una alumna, les contesta que le gusta mucho el curso, porque aparte de aprender los números (en mapudungun), aprenden usarlos – matemáticas. El desarrollo del programa no se centra solo en el alfabeto y como se dice tal o cual palabra, sino que tiene una visión más general (e integral) abarcando lo mayor posible en relación al grado académico al que se le está enseñando, en este caso, segundo básico. Los niños están muy contentos aprendiendo algo nuevo. Los alumnos presentan un amplio conocimiento respecto a la cultura y tradición mapuche, contrapuesto a un vago conocimiento. (Duperat, 2012, p. 16-17). La educadora del liceo El Roble dice que pensar en el programa como formador de niños bilingües es casi una utopía.

3.1.2 El concepto de interculturalidad en la práctica

No obstante la interculturalidad es cada vez resaltada como objetivo para todos los educandos del país, en la práctica llega solo, y parcialmente, a los niños en sectores de un alto porcentaje de población indígena, algo que significa que en el momento estamos frente a un proceso de desarrollo de interculturalidad restringido, geográficamente y socialmente. RA (2012) destaca que la misión de la EIB es incorporar en el sistema educativo competencias interculturales que puedan contribuir a una sociedad más intercultural en la cual se respeta las diferencias y en la cual se valoren las diferencias no solamente de los pueblos originarios sino también de los inmigrantes llegados desde otros países. Desde nuestra perspectiva no se ha logrado ni poner en papel dicho objetivo al no tener un alcance a todos los alumnos del país y al no ser objetivos integrados del currículum nacional. Más que una sociedad intercultural, se trata de una sociedad segregada, en donde los indígenas deben ser interculturales y los no indígena no.

Nuestra informante en CONADI señala que el fundamento de las actividades en los jardines interculturales es la interculturalidad, sin embargo, encontramos difícil interpretar si

el enfoque debe ser para todos los niños o pretenden ser actividades para reforzar las identidades indígenas,

Si bien, hay algunas dificultades como en todo tema, pero lo que estamos teniendo es un tema interesante que va a tener su recompensa, yo siento, en unos años más, porque estamos tratando de hacer un cambio de mentalidad, de que la educación tiene que ser más inclusiva, tiene que partir del respeto por el otro que es diferente, de poder escuchar al otro de una manera distinta, de bajar los niveles de discriminación, de que los niños conozcan que desde pequeño que existen que son distintos y que no significa que de que sean distintos sean su contraparte negativa (...) (AM, 2012)

En todos los colegios que hemos visitado, menos en el Instituto Nacional, los programas se insertan como talleres dentro del horario de clases que no solamente enseña a los alumnos mapuches, sino a cursos enteros. De esta manera la EIB logra acercarse más a poder caracterizarse como intercultural, con una direccionalidad de dos vías, aunque los talleres en todos los casos que hemos visto, se insertan en comunas con una población relativamente grande de alumnos de descendencia indígena.

El colegio Peñihuen Andino se distingue de los otros colegios al poseer porque un bajo porcentaje de alumnos indígenas, pero un enfoque alto en la interculturalidad, y por ende se puede constatar que en ese sentido cumplen con una perspectiva más real de la interculturalidad, al valorarlo como conocimiento necesario para todos alumnos no obstante su pertinencia étnica. En dicho colegio la idea de bilingüismo ni siquiera está presente en la escuela, y la directora señala que nunca lo había planteado así tampoco, siempre lo ha entregado como un aporte cultural a los niños para conocer aspectos de la cultura originaria, para que aprendan a respetarla, a quererla y desde esa mirada aprenden a respetar otras culturas. Apunta a lo valorativo en los niños, a crear seres humanos íntegros capaces de respetar a la diversidad de su país (Berríos, 2012, p.19). Al momento de enseñar a todos los alumnos, no obstante su pertinencia étnica, a valorar a la interculturalidad como un conocimiento necesario, el colegio Peñihuen Andino logra hacer lo que se plantea como la gran carencia de los PEIB tanto en papel como en la práctica.

En el colegio Los Navios el taller se implementa por el alto porcentaje de alumnos con descendencia indígena y por el deseo de generar un reconocimiento y valoración hacia las culturas indígenas, un respeto hacia la cultura y sus costumbres (Hernández, 2012, p. 14). La interpretación de interculturalidad en la práctica en ese establecimiento escolar está enfocado en enseñar a los niños de descendencia mapuche sobre lo que es la cosmovisión mapuche, la cultura, la creencia y el desarrollo de ellos como mapuches. El enfoque, se puede decir, es uno

de construcción de identidad más que de enseñar a los alumnos a respetar las diferencias entre sí mismos.

La educadora tradicional de El Centro Educacional de La Pintana destaca que quiere dar los talleres de EIB para poder enseñar a los niños que nunca se sientan avergonzados si son morenos y le dicen indios y consta que también quiere dirigirse a todos los alumnos “(...) mi desafío es eso, que la raza mapuche sea la raíz del pueblo chileno...Que todos los chilenos se sienten descendientes del pueblo mapuche, pero así sin vergüenza, con orgullo, como debe ser. Porque el pueblo mapuche no tiene nada para que les da vergüenza, nada” (JMC, 2012).

El liceo Alcalde Jorge Indo es considerado por UNESCO como una de sus escuelas asociadas y trabaja con la fundación EPICAS que es una rama de la fundación FORD que trabaja el tema de educación intercultural a nivel de educación superior y está empezando con ellos a trabajarlo a nivel de secundarios. También reciben recursos de MINEDUC aunque su programa no es estricto rigor intercultural bilingüe “(...) porque es lo más cercano que tenemos y nosotros somos para ellos lo más cercano que tienen en la RM” (Alvarado et al., 2012, p. 2) Según el director, al comienzo querían dar el curso a los niños indígenas solamente, pero con el tiempo se dieron cuenta de que era una posibilidad tremenda a partir de la educación intercultural de intervenir también en los no-indígenas y que el resultado más visible es la mejora en términos de convivencia escolar. El director destaca que los sustentos de la Educación Intercultural son los mismos sustentos sobre los que descansa la formación para la convivencia, respeto, tolerancia, pluralismo. Este año postularán a unos fondos de PEIB que son para el desarrollo de manualidades ancestrales, para traer educadores tradicionales que enseñan cerámica, telar y baile de los pueblos originarios. De los principales desafíos en la implementación de los programas, el director menciona las dificultades en convencer al equipo de profesores que este trabajo extra es a la vez una oportunidad tremenda para trabajar en una puerta de futuro, y dice que vivir convenciendo a otros de la importancia del programa agota. Porque deben responder a la calidad (SIMCE) más el programa intercultural, eso genera dificultades, considerando que trabajan con jóvenes en alto nivel de vulnerabilidad, destacando que la calidad de la escuela en Chile se reduce a los resultados del SIMCE, y no hay más instancias en otras áreas, resultando que es una estrechez extrema en cuanto al concepto de calidad. No cree que sea viable que la EIB lleva a los estudiantes al bilingüismo. En su contexto de liceo y realidad tienen como objetivo consolidar procesos identitarios de reconocimiento, lo que es un paso anterior al aprendizaje de la lengua, por lo

tanto, “...para nosotros es imposible introducir un bilingüismo sin haber logrado antes estos procesos identitarios. Por lo tanto todo nuestro esfuerzo apunta en otro sentido, después del colegio si logramos forjar esos procesos identitarios, ellos aprenderán la lengua cuando salgan de acá con otras motivaciones. Hemos discutido el tema, esta no es una población rural donde han estado en contacto permanente con su lengua y con su cultura, con sus rituales y los que significan pertenecer a algún pueblo originario. Ellos están absolutamente desarraigados, desconocen, reniegan, niegan y re-niegan de su historia, de su identidad. Generar procesos de identidad y reconocimiento es para nosotros prioritario.” (Alvarado et al., 2012, pp. 5-6).

Posee una buena interpretación del concepto de interculturalidad,

Entonces cuando tú te planteas desde la educación intercultural, te planteas un discurso y aspiras a una práctica también en que la relación entre las diversas culturas es absolutamente horizontal, eso es interculturalidad, es decir, no están los chilenos por sobre los mapuches, pero también que no hay un equipo por sobre otro, ni los hombres sobre las mujeres, ni los heterosexuales sobre los homosexuales, o los nacionales sobre los inmigrantes. Cuando tú logras establecer ese piso y logras educar en eso ya estás en otro estadio de la discusión y por lo tanto también estas en otro estadio de la calidad en lo que estás haciendo. Yo creo que va por ahí, combatir estos modelos de calidad que están basados en lo contrario, en la segregación, en la discriminación, en la selección de alumnos y si tu logras resolver estos temas en general vas a resolverme también muchos temas al individuo, temas de autoimagen, de reconocimiento, de autoestima, de un montón de cosas que debieran cimentar también una mejora de sus expectativas y por lo tanto de su desarrollo y de sus resultados en todas las áreas, también el área académico (Alvarado et al., 2012, p.7)

3.1.3 El papel de la lengua en la enseñanza

Las personas encargadas de los PEIB en las escuelas visitadas recalcan que el bilingüismo no se encuentra dentro de los objetivos reales esperados. Sin embargo, se ha observado iniciativas que reflejan una modernización e intento de visibilización del mapudungun más allá de saludar y nombres de ceremonias etc. En el Complejo Educacional La Pintana han puesto señalética en las puertas y a las salas en el colegio Los Navios les dan nombres de animales en mapudungun. En el colegio Violeta Parra en el cual se implementa un programa de EIB desde el año 2000, la enseñanza está dedicada a la lengua y cultura mapuches, ejecutada desde primero al octavo básico, mediante una clase incluida en el subsector de la clase de historia y ciencias sociales. Los investigadores señalan que se enseña las clases

estrictamente en castellano, pero que se enseña el mapudungun usando el grafemario el unificado, según los encargados porque permite la pronunciación de la palabra tal como se escribe, “..generando una mayor cercanía a la lengua originaria por parte de hispanohablantes, facilitando así tanto su enseñanza como su aprendizaje” (Hernández et al., 2012, p. 12). Surge la dificultad de la falta de neologismos que presenta la lengua, al no responder a las inquietudes de los niños cuando preguntan algún término en particular, como televisión, computador, etc.

La profesora titulada de educación intercultural bilingüe en la escuela Batalla de la Concepción les está enseñando el lenguaje, lo más básico, los números, la familia a los niños (p.11). En el prestigioso colegio municipal-subvencionado Instituto Nacional José Carrera Pinto, establecimiento escolar importante en el contexto de enseñanza de interculturalidad y lenguas indígenas por el alto estatus que tiene, se ofrece el taller de Enseñanza de Lenguas Originarias en aymara y mapudungun desde el sexto básico hasta el cuarto medio. El taller no es parte del currículum y por ende carece del estatus alto de otros idiomas enseñados en el establecimiento como el mandarín, el inglés, turco, alemán y francés que se ofrecen como segunda lengua en el colegio. Sin embargo, es el objetivo del profesor encargado de los talleres que se logran dar clases de mapudungun, aymara y rapa nui al mismo nivel y con el mismo estatus de los otros idiomas.

El director del liceo Alcalde Jorge Indo es realista, y no cree que es viable que la EIB lleva a los estudiantes al bilingüismo, pero tienen como objetivo consolidar procesos identitarios de reconocimiento, lo que es un paso anterior al aprendizaje de la lengua y destaca que es imposible introducir un bilingüismo sin haber logrado antes estos procesos identitarios (Alvarado et al., 2012, p. 3).

Donoso (2008) plantea que la forma de encarar el trabajo lingüístico de los programas de EIB se valora como parte de un primer paso en “(...) vistas de tornar posible un efectivo bilingüismo en la educación” (Donoso, 2008, p. 62). Sin embargo, se ve que el trabajo lingüístico desarrollado no se inserta dentro de una estrategia bilingüe, ni tampoco como asignatura en particular, sino que es implementada como talleres, actividades o subsectores abocados al reconocimiento de la diversidad de la sociedad chilena y el trabajo de formar educandos en el marco de la interculturalidad.

Lo que pasa es que el programa siempre se ha llamado así. Desde que se institucionalizó “Bilingüe”, porque como te decía, anteriormente, cuando estábamos con el Orígenes, el bilingüismo igual era un componente dentro del programa. Había una educación bilingüe en escuelas que eran aisladas, eran como tres

en Chile (...) donde se fortalecían el bilingüismo en esas escuelas para que los niños no perdían la lengua y pudieron hablar en toda lengua en su lengua, pero para el resto de las escuelas, que era la mayoría, el bilingüismo se entendía, pero en realidad no era bilingüismo, era enseñar ciertas palabras o ciertos elementos culturales puesta dentro de la materia de las otras asignaturas o también, y eso también es importante señalar, (...) que tenía el MINEDUC donde las escuelas pueden diseñar e implementar planes y programas propios del estudio. Entonces ese componente es súper importante, que formaba parte de la contextualización curricular, o sea, dentro de Lenguaje y Comunicación (la asignatura), vamos a implementar lengua mapuche, entonces era una asignatura que se daba en la escuela. Pero nunca nosotros hemos cazado que “esa es la estrategia bilingüe, y así lo vamos a medir”, no. Está como difuso todavía (el uso del término bilingüe). No se ha hecho un estudio de qué entendemos por bilingüismo acá en el contexto chileno (RA, 2012)

3.1.4 El alcance de los objetivos de la EIB en la Región Metropolitana

Al momento de analizar la información que nos han aportado los encargados en los establecimientos escolares visitados y los entrevistados, se van a hacer unos comentarios sobre el alcance y la viabilidad de dos objetivos de la EIB en la región capitalina.

Hornberger (2000, p.181) explica los motivos tras la decisión de utilizar la denominación EIB en lugar de EBI (Educación Bilingüe Intercultural), el orden de las letras en PEIB, intercultural antes de bilingüe, no fueron elegidos al azar en Bolivia, sino fueron el resultado de un debate fuerte, y tiene la intención de dar énfasis al hecho de que hay un esfuerzo para construir una sociedad intercultural frente a solamente individuos bilingües. Breidlid (2013, p. 188) concluye en una carencia de tanto bilingüismo como interculturalidad de los PEIB en Chile y consta que la carencia de un perfil multi-cultural en la práctica significa que el discurso “intercultural” de la EIB es más bien una práctica asimilista.

Breidlid (2013) confirma la direccionalidad de una-vía de la interculturalidad en la implementación de la EIB en Chile, preocupación que también han mostrado algunos profesores, uno de ellos constan que será difícil el futuro por el hecho de que la EIB solamente se ha focalizado en los mapuches y no en los demás (p. 171)

Es esencial destacar la relación entre los conceptos de interculturalidad y bilingüismo en el marco de la EIB, y tener en mente que, en acuerdo con CL (entrevista, 2012),

(...) es que si es bilingüe debe ser intercultural y si es intercultural debe ser bilingüe, por eso van las dos cosas unidas ya. Porque parte importantísima de reconocer al otro, no es cierto, es reconocer su lengua. No significa que uno sea hablante en su lengua, pero si por ejemplo que lo salude o que por ultimo me pueda saludar a mí y que lo entienda, que haya una mayor simetría y realidad misma, nuevamente el tema de las practicas demuestra que como vamos intentar reproducir en la escuela algo que fuera de la escuela no ocurre, y que sacamos con que efectivamente esa enseñanza sea intercultural si al final lo que está afuera de la escuela no es intercultural ni bilingüe

Lagos (2011, p.152) destaca, dentro de los principios que la EIB en Chile pone en escena, siete principios que tienen una estrecha relación con el uso de una lengua nativa, los cuales son: reconocimiento de lo propio en otras sociedades; habilitación para hablar y leer y escribir en dos o más lenguas; desarrollo del lenguaje de los alumnos a través de dos lenguas; uso de dos lenguas en la enseñanza – no la enseñanza de dos lenguas; enseñanza del castellano como segunda lengua; logro de un bilingüismo equilibrado; revalorización de la lengua indígena; libros de texto y lecto-escritura en una lengua indígena. En acuerdo con el autor, estos principios llegan a ser

(...) tan alejados de la realidad social y lingüística de los grupos indígenas nacionales -en este caso, el mapuche- como el pretender alcanzar una situación de bilingüismo equilibrado. El estado de la cuestión en la lengua mapuche es, desde hace mucho, en bilingüismo subordinado, y cualquier cambio en esa situación remite más a condicionantes externas que no pueden ser afectadas por un currículum escolar por sí solo (*Loc.cit.*)

El autor consta que son entre otros aspectos los destacados arriba los que hacen cuestionar las iniciativas de la EIB especialmente las relativas a la lengua y cultura indígena en el entorno urbano. Los urbes poseen particularidades que hacen que el diseño y los objetivos en el papel de la EIB se vea dificultado, sobre todo su carácter bilingüe (Lagos, 2011, 152-153).

Tomando en cuenta que el estado lingüístico del mapudungun en Chile es uno de un bilingüismo subordinado, los objetivos de la Educación Intercultural Bilingüe se centran en consolidar un bilingüismo equilibrado que no existe. MINEDUC consta que con los PEIB pretende fortalecer la identidad étnica y el autoestima de los alumnos indígenas a través de la enseñanza de la lengua y que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan expresarse en forma oral en su lengua indígena (MINEDUC, 2010, p. 4). Si bien uno de los objetivos principales de la implementación del PEIB es llegar a tener un nivel más alto de bilingüismo, es difícil que sea con esta generación, tomando en cuenta que hay pocos espacios para el uso de lenguas indígenas, y la generación que son los padres de los niños de hoy, suelen tener poco conocimiento de la lengua. La realidad es que la implementación no corresponde con los objetivos generales de bilingüismo en el papel. Más bien un tema de obtener un mayor grado de alumnos bilingües en un espacio en el cual no existen, la implementación de los programas de EIB parece ser un proyecto que pretende enseñar a unos pocos alumnos algunas pocas palabras y algo de la cultura tradicional folclor de los pueblos originarios con el fin de consolidar las identidades indígenas de alumnos de desendencia indígena; o consolidar un ambiente de interculturalidad en áreas con una población alta de personas indígenas.

El eje de interculturalidad, que en realidad no debe ser nombrado así por su direccionalidad, direccionalidad de una-vía, una educación para indígenas no es intercultural, la cual es que los alumnos indígenas e inmigrantes aprendan ser parte de la sociedad chileno mayoritaria y no que los alumnos no mapuche aprendan sobre la lengua y cultura de los grupos minoritarios. Entonces parecemos estar frente a una educación asimilista más que una intercultural aunque haya intentos de mostrarles a alumnos de algunos pocos colegios rasgos típicos de lo indígena folclor/superficial/tradicional como bailes y cuentos, reflejado en la “ley” de implementación que vale para las instituciones escolares con un alto porcentaje indígena. Aun así, estos talleres y actividades extracurriculares puede ser un paso que les puede ayudar a los educandos indígenas en fortalecer su autoestima por mientras que participe todo el curso y la educador/a es motivador/a.

En el folleto Sector Lengua Indígena de (MINEDUC, 2010) se consta que “[El sector Lengua Indígena] Contribuye a un mayor conocimiento y valoración de las culturas originarias de nuestro país como aporte a la construcción de una sociedad intercultural. Además, permite a los estudiantes que asisten a escuelas en contextos indígenas comunicarse en su lengua originaria” (Ibid, p. 3) “Como Chile se ha comprometido a proteger y promover la interculturalidad como principio educativo, UNICEF ha colaborado con el Ministerio de Educación en la creación de un nuevo sector curricular llamado sector de Lengua Indígena, que se implementará al igual que asignaturas como matemáticas, educación física (...)” (Ibid, p., 4). La idea de que el SLI se implementará al igual que otras asignaturas encontramos que es lejos de la realidad - ni la cantidad de horas semanales, capacitación didáctica/pedagógica ni nada se puede comparar con la implementación de por ejemplo matemáticas. Más encima, no hace falta destacar que esta asignatura es optativa y viene por encima de las otras asignaturas, lo cual hace que muchos apoderados y alumnos lo encuentran demás y optan por no matricularse en esa asignatura. Chile se ha comprometido a proteger y promover la interculturalidad como principio educativo pero resulta difícil proteger algo si no existe.

El decreto número 280 del ministerio de educación dice que “los establecimientos educacionales que cuenten con más de la mitad de sus estudiantes con ascendencia indígena tiene la obligación de ofrecer el Sector de Lengua Indígena” (MINEDUC, 2010). A partir del año 2013, este número iba a disminuir, por ley, de un 50% a un 20%. Buscar la cantidad de alumnos de descendencia mapuche en los establecimientos escolares resulta ser una tarea difícil por el hecho del orden de herencia de apellidos tradicional en Chile, a la tercera generación el apellido de las mujeres se pierde, por lo tanto, puede haber niños de

descendencia mapuche por la parte de su abuela pero que ya no tienen un apellido mapuche y por ende no son clasificados como mapuches al calcular el porcentaje de educandos mapuche en una escuela. Los directores de las escuelas visitadas han señalado un porcentaje de alumnos en sus establecimientos, pero esta información no se encuentra viable en cuanto a la realidad y por eso es probable que hayan más alumnos que el porcentaje señalado por el director. Para saber si se debe sumar un alumno o no al número de alumnos indígenas en un colegio para saber si por ley el colegio tiene que ofrecer el sector Lengua Indígena Mapuzugun, se debe hacer una investigación de la etnia de los alumnos que va más allá que ver su apellidos en el papel.

El tema de cómo saber y cómo definir si un educando es de descendencia mapuche o no llega a ser un tema clave y emblemática en la discusión legal de la implementación de los programas de PEIB, la cantidad de niños de descendencia mapuche en un colegio siendo uno de los factores más importantes para la vigencia o no vigencia de programas de EIB. Sin embargo, en la práctica, se puede ver la implementación de los programas de EIB en las comunas con mayor cantidad de población indígena, así que la implementación suele tener cierta correlación a la cantidad de mapuches en una comuna. La existencia de alumnos de descendencia, por ende, suele ser una motivación señalado por los directores de implementar tales programas. La ejecución, sin embargo, parece no seguir la ley de 20% sino la motivación del director y la existencia organizaciones indígenas en las municipalidades de las comunas que pueden ofrecer educadores tradicionales a enseñar. La educadora tradicional de El Centro Educacional de La Pintana (JMC, 29.05.2012) señala que

(...) mientras no sea legal, legal, creo que siempre vamos a andar así pa'l fideo [provocando burla sobre alguien sin que se dé cuenta el afectado]. (...) En este colegio hay 20% mapuches (...) Si una niña tiene una abuelita mapuche, ¿es mapuche o no? Porque así tenemos el 50% mapuches. ¿Porque? ¿Descendiente de quién? Porque si la abuela es mapuche, los niños ya no tienen el apellido. Claro, el apellido de la abuela se murió. Entonces, ¿el niño es mapuche o no?

3.2 La pertinencia cultural de los programas de EIB en la RM

A través de experiencias de trabajo en campo en colegios de la Región Metropolitana y en comunidades pehuenches de Bio Bio en la VIII Región (sector no ubicado en la RM, pero cuyas experiencias nos aportarán información que sin duda pueden tener los establecimientos

escolares en la RM también), nos hemos quedado con la impresión de que haya tres principales desafíos más bien de carácter estructurales que forman una parte importantísima de la discusión de la pertinencia cultural de los programas EIB en mapudungun, sea en forma de talleres o como la asignatura optativa Sector Lengua Indígena Mapuzugun: grafemario/unidad, ciudad/campo, folclor/modernidad. Quizás el más relevante de las dos últimas oposiciones, siendo bastante similares, son el folclor versus modernidad, tomando en cuenta de que, con la globalización y tecnología moderna, las diferencias de realidad en cuanto léxico, y referencias quizás hoy probablemente no son tan alejadas que hace una década atrás.

Entonces, es un entramado que explica porque esta cosa no resulta y ahí está un poco lo que yo le he hablado de la pertenencia cultural, que es un tema que nunca debe olvidarse. Una educación bilingüe plena no tiene lugar en una sociedad como la chilena, política, histórica y culturalmente es obvio que no va a tener lugar. Es más allá de un accionar político, es decir si estamos haciendo educación intercultural bilingüe, pero cuando Ud. va al detalle que pasa en cada colegio (CL, 2012).

La realidad urbana mapuche viviendo en un entorno ahuincado exige un equilibrio entre lo moderno y lo tradicional, lo actual y lo folclor en la EIB. Urbano versus rural. Lo moderno debe suplementar a lo folclor con el fin de mostrar a los alumnos que es una lengua vital, para poder revitalizar y conectarlo a la realidad de los alumnos. Hay que asumir que hay que fortalecer su lengua y costumbres, más allá de la noción folclórica, hacia la realidad lingüística. Acá también tocamos el tema de actitudes lingüísticas. Un uso simbólico, no comunicativo, uso “folclor” en las comunidades. (Práctico para recibir beneficios, no práctico en el sentido comunicativo). También se debe tomar en cuenta la forma de comunicar y enseñar la cosmovisión en la estructura de la enseñanza: no circular, no con el mate, sin oralidad, sin continuidad.

Para la pregunta que nosotros queremos contestar en el sub-capítulo presente, hay que preguntarse lo siguiente: ¿Quién es el mapuche urbano, y cuál es su cultura? Ser mapuche en la ciudad se distingue de ser mapuche en áreas rurales en varias maneras, pero en cuanto el tema de la pertinencia cultural hay varios temas actuales que les afectarán de diferentes maneras, algunos de ellos siendo: el dialecto elegido como lengua de texto en el material didáctica hecho por CONADI y MINEDUC, el sistema de grafemarios utilizado en ese mismo material didáctico. Acá entonces hay que tener en cuenta que los educadores tradicionales tienen que construir su propio material didáctica, quizás usando el material de los ministerios

parcialmente o como guías, en el dialecto de la zona/de los alumnos y con su grafemario preferido. Hay una necesidad de talleres de capacitación didáctica para los educadores tradicionales. Y también se presenta la pregunta si se debe monitorear los contenidos implementados, formado por los propios grupos indígenas en la ciudad. Nuestra opinión es que así obtendrá más respeto tanto de la comunidad mapuche como de la comunidad huinca, más facilidad como guía para los educadores tradicionales.

En el presente sub-capítulo, tenemos un enfoque en los contenidos mapuche de la EIB, sin embargo, cabe tener en cuenta que hay otros pueblos indígenas y grupos minoritarios como los inmigrantes en Chile que en también deben estar representados en el desarrollo e implementación de los programas.

3.2.1 El marco curricular y la hegemonía de la epistemología occidental-europea

Al momento de analizar la inserción de los programas de EIB en el marco curricular chileno, Breidlid (2013) expresa que la posición hegemónica del conocimiento occidental-europeo en el currículum refleja la falta de la elite gobernando de incluir epistemologías distintas en la escuela o en la sociedad, y que lo contrario sería inapropiado y percibido como una obstáculo en el desarrollo de Chile como un país ‘moderno’ y ‘desarrollado’ (Breidlid, 2013, p. 189).

(...) they [los alumnos indígenas] are located in a space where their own cultures and worldviews are seldom, if ever, taken into account beyond their folkloristic aspects. While the cognitive and learning problems of not being taught in the students' mother tongue during formative years are well researched, less attention has been paid to the alien epistemological universe that many students encounter in the classroom. It is my contention that this affects the learning of these students and impairs identity construction. ... The dislocation of indigenous knowledges in the curriculum and in the classrooms seem to signal that Western knowledge/epistemology is the only game in town (...)" (Breidlid, 2013, p. 3).

Breidlid (2013, p.190) argumenta que a la estupefacción de activistas mapuches, existe una ambigüedad en las comunidades mapuche hacia la inclusión de valores mapuche en el currículum, por un lado por el hecho de que indirectamente apoya las políticas de laissez-faire del estado y la hegemonía epistemológico y objetivos asimilistas y niegan ser parte de un proyecto que se sustenta dentro de un sistema huinca como el sistema escolar chileno, y por el otro, que el mapudungun no les va a servir. Lagos (2013) puede confirmar experiencias de

rechazo por parte de comunidades mapuche hacia la inclusión lo mapuche en la enseñanza, constando que en los sectores más aislados tradicionalmente monolingües de mapudungun como en el Alto Bio Bío, hay familias que se han encargado de presionar a los directivos de los establecimientos escolares de sus hijos exigiendo que no les entreguen contenidos relativos a su lengua y cultura, “ (...) en el entendido de que ellos le restarán tiempo para el aprendizaje del castellano y que las materias que posteriormente les asegurarán una mejor calidad de vida”(p. 7). Dicha situación presenta la paradoja de tener un escenario por excelencia para la implementación de un proyecto de EIB dado a la existencia de un bilingüismo pero en el cual las propias comunidades lo rechazan. Salas (2006) confirma la situación en la cual los apoderados consideran que un buen dominio del castellano es una poderosa herramienta de promoción social para sus hijos en oposición al vernáculo que encierra en el statu quo de la vida tradicional. Muchos padres prohíben a sus hijos hablar en mapudungun y ellos mismos “(...) les hablan solamente en su castellano precario y distorsionado, con lo cual lo único que consiguen es transmitirles y fijarles un comportamiento lingüístico socialmente estigmatizado y limitante” (p. 36). Esas preocupaciones y experiencias se puede comparar con la situación lingüística de un semilingüismo en las investigaciones de Hernández (2003) de la implementación de programas de EIB en México destacados anteriormente, no obstante, planteamos que, en una situación de bilingüismo, una baja competencia en ambas lenguas y un semilingüismo no es una consecuencia necesaria de la implementación de PEIB, especialmente no en la realidad de la RM.

En cuanto la pertinencia de los contenidos de la EIB mapudungun, es importante tener en mente que la campaña por una diversidad lingüística no se debe interpretar como un proceso en el cual uno intenta conservar lo que no se puede conservar y que en lugar de tener un enfoque en las percepciones nostálgicas tradicionales de una cultura, el proceso y los contenidos deben ser reflejos de la realidad actual.

A través de nuestra investigación hemos visto que tanto educadores tradicionales en áreas rurales como en áreas urbanas destacan las costumbres, espiritualidad, cosmovisión y la historia del pueblo mapuche como contenidos importantes en la enseñanza de los PEIB, algo que confirma la carencia de un enfoque actual lo que encontramos es la esencia de la pertenencia cultural, y uno de los obstáculos para la revitalización del mapudungun y su uso en la RM. Sir (2008) expresa porque dicho enfoque folclórico representa un problema para la construcción de un bilingüismo,

En la actualidad, algunas de las aspiraciones del movimiento indígena subyacentes en la institucionalidad vigente han sido incorporadas en los Planes y Programas de Estudio del Ministerio de Educación y, en forma más específica, a partir de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Reforma Educacional aplicada recientemente. Sin embargo, estos contenidos se refieren casi exclusivamente al despliegue de un conjunto de elementos culturales más o menos traspasables a los contextos formales, dejando en un segundo plano el desarrollo de iniciativas que promuevan el bilingüismo activo en zonas donde la población indígena es mayoritaria (p. 10)

No queremos plantear que los contenidos tradicionales, tales como la medicina tradicional y la celebración del año nuevo mapuche, no tienen lugar dentro de la escuela en el marco de una educación intercultural bilingüe, sino que estos contenidos de la vida tradicional debe andar de la mano con temas de la actualidad, temas de la planificación lingüística; la construcción de neologismos y la enseñanza de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas como hemos expuesto anteriormente en el ejemplo de objetivos insertos dentro del currículum nacional noruego K06. Esto, para evadir que la implementación de los PEIB solamente adquieren un rol como señalado en el colegio Presidente Salvador Allende en la RM, en el cual se reconoce que la aplicación del programa cobra un carácter folclorizante donde se celebran ceremonias típicas del pueblo mapuche, se utilizan vestimentas e instrumentos musicales típicos, que no hay lineamientos dentro del currículum que tiendan a fortalecer un aprendizaje profundo por parte de los alumnos. Dichas temas deben estar insertas en el currículum nacional como objetivos de los Planes y Programas se deben enseñar, como se debe enseñar toda materia, con herramientas didácticas variadas y particulares, a través de actividades como charlas y visitas a organizaciones indígenas en las asignaturas de lenguaje y comunicación y ciencias sociales, y también se puede insertar la enseñanza y el uso de los números en mapudungun en matemáticas.

3.2.2 Modernización versus lo folclor

Con el corto circuito en la transmisión del mapudungun expuesto en el marco teórico, ha venido la falta de uso comunicativo, y se ve difícil que la implementación de la EIB va a poder reconstruir el uso comunicativo de la lengua sin que haya otros espacios donde se puede utilizar la lengua para comunicarse con el otro. Hay mapuches que utilizan palabras en mapudungun en ceremonias, pero un uso cotidiano en la ciudad en los espacios de la familia, trabajo y vecindad, se ve poco. Dicha pérdida del uso comunicativo funcional del mapudungun se ve acompañada por la conversión a un uso más simbólico del mapudungun en

la ciudad. Los contenidos se reflejan en la denominación de las personas que los enseña: educadores tradicionales.

El proceso de iconización es un proceso semiótico en el cual se crea representaciones sociales e ideológicas de las diferencias lingüísticas que uno percibe. Dichos procesos afectan las actitudes lingüísticas que uno construye de las lenguas y los cuales construyen y refuerzan los límites de las lenguas. Hornberger interpreta que la identificación de las dualidades u oposiciones “indígena y rural” y “español y urbano” encontrados en los narrativos de los estudiantes y educadores tradicionales, en su estudio sobre la implementación de la EIB en Perú, es un ejemplo de iconización. En nuestro caso, parece ser que la iconización ha resultado en una situación en la cual las palabras ‘indígena’, ‘mapuche’, y ‘mapudungun’ son conectados a la palabra ‘rural’, y el concepto de ‘rural’ se está re-creando dentro de los ámbitos urbanos como la RM. Esa re-creación entre la oposición rural-urbano a una de carácter intra-urbano, la de periferia-centro en la cual las poblaciones indígenas ya no son rurales pero de la periferia, de tal manera que al ser parte de la periferia también implica asociaciones con marginalización, pobreza y la vida tradicional rural.

Solamente aprender el folclor – aprender algo “extinto”, es como decir que lo mapuche está muerto. Entonces no se trata de revitalizar o mantener una vitalidad, se trata de contar historia y cultura muerta. El énfasis de esta sección no será en la oposición entre folclor y modernidad, sino en el análisis del enfoque de los ministerios que se han dedicado en crear y publicar material didáctico para programas de EIB. Sin embargo, antes de empezar con ese análisis, queremos destacar un problema de relevancia con este análisis, pero de carácter más estructural, del uso y en espacio y tiempo.

Kavanagh y el “Aboriginal Languages Sub-Committee” (2009) en el Columbia Británico de Canadá destaca la distinción entre un uso simbólico versus un uso comunicativo de una lengua en el contexto de las lenguas indígenas, “Es crucial que los miembros de la comunidad reconozcan la importancia de la función práctica / comunicativa de la lengua oral en la vida cotidiana y ritual, para incrementar su uso”(p. 18). La autora propone como efectos positivos de la revitalización lingüística un mejor auto-estima a nivel personal y colectivo; en la identidad y sentido de pertenencia cultural, fortalecimiento de la comunidad y los lazos entre sus miembros a través de la mejora en el sentido de totalidad espiritual y mental y física, aceptación y entendimiento de las conexiones entre bienestar lingüístico y cultural (Loc.cit.).

Funciones simbólicas, aparte de por ejemplo usar la lengua en ceremonias, son funciones al nivel del individuo consigo mismo como hacer que uno se sienta orgullo, que se

sienta distinto, y que se conecte con su pasado, su cultura y sus raíces. Al nivel comunicativo, funciones son tales como: permitir que uno pueda hablar y comunicarse con amigos y familia en la comunidad, permitir que uno puede expresar sus sentimientos, permitir que uno pueda pedir las cosas que uno necesita a su gente y a su creador (Loc.cit.).

Kavanagh da énfasis a la importancia en recordar que simplemente valorar una lengua como un emblema simbólico de membrecía a una comunidad, no significa automáticamente que su uso será reforzado, y que es esencial reconocer la lengua como una herramienta comunicativa utilizada para logros prácticos y funcionales, pues eso fortalece la motivación por perpetuar la lengua (Loc.cit.).

Esta errada utilización del concepto condujo a que las diferentes culturas, en vez de ser engarzadas como diversas piezas “vivas”, en evolución, empezaron a ser consideradas rígidas o estáticas. De esta visión a la visión folclorizante y exótica de la cultura hay un sólo paso, aspecto que hoy en día caracteriza al abordaje que muchos, incluso especialistas, tienen hacia el tema. Así, por ejemplo, no es extraño ver reducidas a las lenguas y culturas indígenas a “piezas de museo”, que deben ser preservadas en su forma más pura y prístina, negándoles la posibilidad de cambiar y adaptarse a los nuevos contextos que les toca vivir.

Al preguntarle a la educadora tradicional de El Centro Educacional de La Pintana si el enfoque de los talleres de EIB si les enseña a los alumnos palabras cotidianas, “No. En eso los mapuches tenemos que ponernos de acuerdo porque los mapuches no tenían computadores entonces no tenían cómo llamarlo. Así es la lengua, lo podemos nombrar” (JMC, 2012). La educadora tradicional refleja tanto el deseo de querer que el proceso de planificación lingüística del mapudungun se preocupe los mapuches y que no hay un acuerdo de cómo se va a hacer eso por el hecho de que no hay un consenso en la comunidad mapuche sobre el desarrollo lingüístico.

Entonces ese es uno de los problemas, que uno juega también con las nociones, las representaciones sociales que los hablantes o los nativos tienen de su lengua como instrumento para comunicación. Porque tú puedes decirles: si ustedes tienen que estandarizarse, tienen que interturizarse, pero si esos valores que son completamente ajenos no tienen sentido en su cultura no los va a tomar, y ahí volvemos al tema de la pertenencia cultural. Porque yo como lingüista puedo decirle sí, si la lengua quiere vivir tiene que interculturalizarse, pero el otro, para el cual ese valor no existe, es una noción vacía, no lo tomará en cuenta. (...) sí, pero ahí hay una racionalidad externa, o sea se puede decir que es positivo., pero alguien que no considera que la lingüística que es una racionalidad totalmente

externa, no debe jugar ningún rol, pues es aceptar que de alguna manera lo sigan colonizando. Ahora ojo, Don HM está creando neologismos, pero está recién en la primera pata de eso, o sea que es crear el neologismo” (CL, 2012).“(…) pero es que ahí falta ese dialogo, esa endogamia que hace mal, creo yo. Encerrarse en su frontera y decir no quiero nada que sea huinca” (CL, 2012). “O sea, es pensar las cosas no desde mis categorías culturales únicamente, sino que considerar los otros puntos de vistas. Entonces yo puedo entender por qué los mapuches están cabeza dura que no entiende que tiene que crear neologismo para que su lengua exista. Por tanto tengo que tratarlo de ignorante (...) Es otra visión. Ud. al venir de Noruega y llegar a Chile. Yo no sé en qué otras partes ha estado también, se da cuenta que las personas ven las cosas de una manera totalmente distinta. Aunque todos compartimos el hábitos que dominan en occidental (CL, 2012).

Al preguntar al representante de la oficina de PEIB sobre la pertinencia cultural de los programas y si debe haber una diferencia en los contenidos entre los programas de EIB destinados a las escuelas rurales y las escuelas urbanas, responde,

¿Mi opinión? Sí. Tiene que diferenciarse. Porque en el SLI hay contenidos de aprendizaje que tiene que ver con la relación de la escuela con el entorno. De ciertas formas existe cierta transversalidad, elementos que pueden ser transversales entre lo urbano y lo rural. (...) Si el objetivo del SLI es colaborar con la resignificación o reconstrucción o reparación con los pueblos indígenas, con la cultura, encuentro que es muy distinto conseguir ese objetivo en un contexto urbano que en un contexto rural o de comunidad indígena. Es diferente cómo llegamos a ese objetivo de reconstrucción, de revitalización. Acá en el sector urbano, la verdad es que debería haber componentes ligados fuertemente a lo que es la interculturalidad dentro del concepto más genuino del respeto al otro. Porque generalmente, los alumnos mapuches que están dentro de las escuelas en las urbes, son minorías en su escuela. En muchos casos son discriminados. Por lo tanto, el abordaje de la cultura mapuche, que puede estar puesta en el currículum, o en el SLI, tiene que ser un abordaje distinto al abordaje que se puede estar dando en las comunidades. Y cuando hablo de abordaje, no me estoy refiriendo solamente a las formas de cómo yo bajo los contenidos a las salas, sino que son los contenidos en sí, que también tienen su variante. Porque es también cómo se concibe el conocimiento indígena que uno se empieza a la cosmovisión que sustenta la cultura y la lengua mapuche, por ejemplo. Cómo tú generas conocimiento, y cómo tú transmites un conocimiento o un aprendizaje. Desde la cosmovisión indígena, partiendo de esta misma interacción que tenemos nosotros dos, estamos generando un nuevo conocimiento. Nos podríamos acercar del estructura estado por lo menos diferenciando entre lo urbano y lo rural (RA, 2012)

RA destaca la importancia del enfoque en los contenidos que tienen como fin lograr un mayor grado de interculturalidad en los ámbitos urbanos, algo que, en nuestra perspectiva, confirma la necesidad de implementar conocimientos interculturales en todos los colegios del país y no solamente en las escuelas donde se encuentra un alto porcentaje de alumnos indígenas.

3.3 Dificultades en la aplicación de PEIB en la RM

Como todo proyecto nuevo, la educación intercultural bilingüe muestra debilidades y desafíos pendientes, y la falta de correlación entre los documentos oficiales y la realidad de las lenguas indígenas en la Región Metropolitana es una debilidad que viene acompañado por otras como el estatus y capacitación de los educadores tradicionales, la gestión y el monitoreo, la carencia de una malla curricular, pocos recursos económicos y la enseñanza de aspectos culturales que no forman parte de la vida cotidiana de los alumnos. “La superación de estas dificultades depende de muchos factores y actores, como los políticos, los docentes - tanto los profesores/as del sector Lenguaje y Comunicación como los educadores/as tradicionales, y la activa participación de las organizaciones indígenas (Godenzzi, 2008, p. 32-33).

3.3.1 El mercado lingüístico y la falta de un uso funcional

Hay una falta de una apreciación del mapudungun hace que los jóvenes se motivan menos en aprender la lengua, y paralelamente no se encuentra, dentro de la sociedad chilena, una ‘demanda’ del mapudungun. Al momento de destacar la existencia dudas por parte de alumnos y apoderados sobre los posibles beneficios al optar por estudiar la asignatura Sector Lengua Indígena, nuestro informante en la oficina de PEIB (RA, 2012) señala que esas dudas son por el ‘switch’ mental más de lo que es mejor para sus niños, constando que:

A veces [los apoderados y los alumnos] lo ven como un trabajo extra, y también hay un componente generacional de los padres de estos niños, que en su época escolar les prohibían hablar su lengua. En toda la historia de Chile ha existido una discriminación institucionalizada hacia los pueblos originarios. Y eso recaía en la generación atrás no más, donde a estos padres se les pegaba, se les maltrataba, porque hablaban su lengua. Les prohibía hablar su lengua. Y los padres de los padres más todavía porque venían con esa historia más reciente de violencia ejercida del estado hacia los pueblos originarios. Entonces todavía está ese componente acá en Chile y aún se mantiene de alguna forma. Entonces allí también hay un componente de la experiencia de las generaciones anteriores y otras cuestiones más inconscientes o más simbólicas que hacen que algunas no quieren el sector [SLI]. La violencia física que hubo anteriormente en las escuelas y la violencia simbólica que se mantiene hasta el día de hoy

Aparte de representar un cargo extra, el ramo no es obligatorio, para muchos alumnos y apoderados, no representa algo que pueden utilizar en su vida diaria, y matricularse en el curso aumentará el riesgo de no reprobado otro ramo más, y para un pueblo, como el mapuche, que ya está desproporcionadamente representado en la estadística de pobreza y un nivel bajo de educación y un bajo promedio en los resultados escolares, tendrán códigos lingüísticos más restringidos (los códigos lingüísticos de Bernstein) por ser pobres. Entonces no se trata de un componente indígena, sino socio-económico.

3.3.2 SIMCE y el estatus de los PEIB dentro del marco curricular

Tanto los educadores tradicionales en las urbes como los de sectores rurales como Ralco, Pitril y Callaqui nos contaron del cambio de estatus de la persona que da conocimiento – la persona sabia tradicional, el kimche, respetado por la comunidad tradicional mapuche, en el ámbito escolar es el educador tradicional, pero tanto los otros profesores de los establecimiento escolares ni los ministerios los toman en cuenta (entrevista con AC, educadora tradicional, hablando de que nadie le da un currículum ni viene a ver sus clases – dilema entre autocontrol y falta de implementación de los ministerios). Engendro – un plan u obra intelectual mal concebida. La escuela es un espacio artificial para aprender la cultura, la comunidad sería el espacio natural.

Una de las principales dificultades en la implementación ha sido convencer al equipo de profesores que este trabajo extra es a la vez una oportunidad tremenda para trabajar en una puerta de futuro. Porque deben responder a la calidad (SIMCE) más el programa intercultural, eso genera dificultades, considerando que trabajan con jóvenes en alto nivel de vulnerabilidad. “La calidad acá en Chile se reduce a los resultados del SIMCE, y no hay más instancias en otras áreas (...) Es una estrechez extrema en cuanto al concepto de calidad. Vivir convenciendo a otros de la importancia del programa agota” (Berríos et al., 2012, p. 5). La interculturalidad no se mide por SIMCE y por ende no tiene valor en el sistema educativo, como señala RA (RA, 2012:

Entonces para nosotros como programa también ha sido dificultoso tratar de instalar una lógica distinta que dice que bueno, para el trabajo con pueblos indígenas, comunidades o bien sobre todo en poblaciones indígenas urbanas, un indicador de calidad no es SIMCE necesariamente. Entonces de allá de la política nos preguntan, ya, ¿entonces cuál? ¿Cómo se mide? Entonces, una de las cosas que nosotros tendríamos que hacer para enmarcarnos en este (...) es tratar de medir en ciertas políticas educativas, y en esto más o menos hemos estado ahora

TG (2012) muestra el desafío de mejorar las representaciones sociales del mapudungun,

(...) el decreto que lo establece pone incluso porcentajes, solamente, en aquellos lugares donde exista población indígena en forma mayoritaria y solamente en las escuelas donde exista un 20% de la matrícula total con apellido indígena porque yo no puedo tener el apellido, pero hablo la lengua y más encima, le ponen otra reglamentación más: que esté aprobado por los padres, que su padre desee que los niños aprendan una lengua indígena. Hacen todo un trabajo diciendo que estas lenguas indígenas no sirven para nada, que es una pérdida de tiempo, que estudien inglés, chino mandarín que es la lengua del futuro. Entonces los padres dicen: sí, soy indígena pero no quiero que mi hijo aprenda la lengua es una lengua que no tiene futuro, en cambio, si sabe inglés, puede estudiar para irse a Estados Unidos o Asia que va a ser la potencia del futuro (TG, 2012)

El SIMCE, prueba nacional de mediación, del cual el puntaje deje acceder a bienes como becas y da o quita prestigio de los diferentes establecimientos escolares, educador de Ralco (comunicación personal) señala el dilema de gastar horas en preparando para los talleres de mapudungun, así perdiendo horas de preparación para el SIMCE que va a hacer mal a todos los alumnos. Directores y otros actores entrevistados han expresado el desafío de convencer al equipo del colegio que vale la pena implementar un programa que no les ayudará en subir el resultado del SIMCE . Se debe establecer, al nivel nacional, una forma de reconocimiento de los colegios que se esfuerzan en trabajar con la interculturalidad. Pero lo mejor es establecer objetivos de aprendizaje obligatorios en el currículum para todos los establecimientos escolares del país, y para que no sea en vano, que sean con continuidad, - que se implementen durante todo el año escolar y de forma integral a través de todas las asignaturas, de esta manera resultará más fácil para los docentes planear el año escolar también, no será un dilema elegir implementar o no – se hace, simplemente.

En el caso de la naturaleza optativa de los PEIB, RA (2012) señala:

No. Ese es el tema, porque en la ley hay una confusión, porque está explícito, se ha hecho una lectura, una interpretación que no es tan correcta. El Decreto dice que todas las escuelas que quieran pueden implementar el Sector Lengua Indígena. Todas las que quieran. Pero las que tienen un más de veinte por ciento tiene la obligación de hacerlo. Entonces encuentran que solamente esas escuelas tienen que implementarlas. Como – tenemos un 15% de alumnos indígenas – nos salvamos! – no. (...) en la ley sale: que para todas las escuelas que quiera favorecer la interculturalidad, puede implementar el Sector Lengua Indígena si es que toda es voluntario. Y esa voluntariedad, queda en una decisión que toma es sostenedor del colegio. Porque acá son los sostenedores de colegio que, o sea, el Ministerio de Educación no tienen tantas herramientas legales para poder obligar, son pocos mecanismos para poder influir en esa decisión que al final tiene el sostenedor, y el sostenedor pregunta a los apoderados

Si el objetivo es revitalizar la cultura y la lengua, se debe asegurar que el aprendizaje está conectado a la realidad de los alumnos. La meta primordial de lograr conectar la enseñanza a la realidad de los educandos está reflejada en las teorías dominantes de la didáctica actual de la enseñanza de lenguas extranjeras o segunda lengua, como el mapudungun para la mayoría de los educandos en la Región Metropolitana, el enfoque comunicativo actual, frente al período didáctico anterior, el método tradicional. Rasgo común de las teorías didácticas actuales y del método tradicional, es un enfoque en la utilización de textos auténticos. Sin embargo, existe una diferencia esencial del uso de este tipo de textos entre los dos métodos, el método tradicional teniendo como meta usar textos conocidos y con estatus cultural como Don Quijote de la Mancha, utilizando comprensión de lectura y reproducción escrita como sus métodos principales para enseñarles a los educandos comprensión de la lengua extranjera y darles una formación. En comparación, el método actual tiene como objetivo principal la competencia comunicativa. Hymes define competencia comunicativa como el conocimiento de saber cuándo uno debe hablar, cuando uno no debe hablar y qué uno puede hablar con quién, cuándo y cómo y de qué manera (Simensen, 2007, p. 72). Aparte de utilizar la lengua de una forma lingüísticamente correcta, también hay mucha pragmática, o “reglas del habla”, que se debe comprender para poder obtener una competencia comunicativa. Es necesario conocer estas reglas del habla para obtener una comprensión fructífera en tanto lo auditivo, escrito, leído y lo enunciado oralmente.

Al momento de destacar teorías de la enseñanza de lenguas extranjeras expuestos anteriormente para mostrar enfoques que pueda tener la enseñanza del Sector Lengua Indígena, cabe tener en mente que el Sector Lengua Indígena es, para la mayoría de los niños en Chile, una lengua extranjera. El Sector Lengua Indígena es una asignatura optativa y significa una carga de materia y horas extra, y reprobación esta asignatura es igual que reprobación en otra asignatura, así que se puede calcular un riesgo más alto en reprobación si uno hace esta

asignatura también, teniendo menos tiempo para cada ramo, en general por tener más ramos. Se puede considerar este problema de un cargo extra que presenta la matriculación en el Sector Lengua Indígena, y creemos que representa un obstáculo significativo en lograr el objetivo de alistar más niños con ascendencia indígena a matricularse en el ramo. En cuanto corregir dicho problema vamos a destacar una situación escolar, el ejemplo de Noruega de la implementación de la lengua indígena Sami y la implementación de cursos en idiomas extranjeras ‘maternas’ para los alumnos inmigrantes o con padres inmigrantes en la enseñanza media en Noruega, el llamado curso de ‘lengua materna’. Este “lengua materna” es, para muchos alumnos, una lengua que no manejan mucho especialmente en lo escrito y formal y que apenas usan de vez en cuando con sus familiares. Sustituyendo el curso de “Lengua extranjera” con “Lengua materna” en Chile sería una opción, pero la situación en Chile es que la única lengua extranjera que es obligatorio es el inglés, con algunas excepciones, y al quitarles a los niños el ramo de inglés y darles cursos en mapudungun, quechua, aymara o rapa nui sería también quitarles oportunidades, el inglés siendo un idioma cada vez más valorado y exigido en el mundo laboral.

3.3.3 Recursos humanos

No es solo en lo cuantitativo que hay carencias en los recursos humanos, sino también en lo cualitativo. Si bien el tema de lo cualitativo en el caso de la EIB necesariamente implica un discurso epistemológico de qué se define como calidad y que reflejará conflictos interculturales, tantos los educadores tradicionales mapuches como los encargados docentes de los cursos en los cuales se insertan los talleres, señalan que no existen suficientes posibilidades de capacitación didáctica para los educadores tradicionales. La salida que se ha dado en muchos establecimientos escolares es la de la dupla-pedagógica, la presencia de un educador tradicional y un profesor por la falta de estatus docente del educador tradicional (RA, 2012).

(...) y la persona que sabe hablar bajo el concepto de la escuela o liceo no tiene la pedagogía. Muchos son analfabetos por desuso, es decir, aprendieron en el campo porque como son inmigrantes de campo a la ciudad, han aprendido a escribir y a leer básico, ni siquiera los 8 años de estudio, 3, 4, pero conocen y saben hablar muy bien la lengua, pero eso no tiene su contraparte dentro de la educación formal, por lo tanto, no pueden hacer clases en los colegios porque para hacer clases tiene que tener 4° medio rendido y un título técnico (TG, 2012).

Se ha visto una desconfianza en los educadores tradicionales por parte de los docentes titulados cuestionando sus capacidades didácticas. Planteamos que una capacitación estandarizada de los educadores pueda tener muchas repercusiones positivas, al mejorar su estatus y rol en los establecimientos escolares, subir el autoestima de los mismos educadores tradicionales en cuanto sus capacidades didácticas, la posibilidad de establecer cierto monitoreo de la enseñanza, tanto de los contenidos enseñados como la enseñanza en sí, y la posibilidad de construir objetivos de competencias actuales. También cabe identificar la denominación de dichos educadores como poco ideal si la meta es implementar conocimientos interculturales y actuales pertinentes culturalmente a la realidad de los alumnos mapuche de la RM.

RA (RA, 2012) identifica la falta de suficientes educadores tradicionales como un desafío central en la implementación de los PEIB:

Desde el 2010, se empezó a implementar esta política que es la Asignatura de Lengua Indígenas. Donde aprendió un poco de esa experiencia anterior pero ya al ser una asignatura, y ser parte del currículum nacional chileno, se supone que en la práctica pasó a ser algo más universal y así también es el desafío que se ha puesto el programa, de empezar a ampliar la altura a las escuelas a donde llegamos. Porque incluso por ley, sale dispuesto allí en un párrafo, entre el 2010 y el 2013, todas las escuelas que tiene más de un cincuenta por ciento de alumnos indígenas deben implementar el Sector Lengua Indígena. Entonces es que nos orienta para donde tenemos que ir. Pero para implementar el Sector Lengua Indígena también uno necesita una cantidad de hablantes indígenas que pueden enseñar la lengua, y en eso estamos topados (...) Los educadores tradicionales que van a la escuela, la mayoría son monolingües del español. O sea, la mayoría no es verdad, perdón, muchos tienen el mapudungun como segunda lengua más que primera lengua. Son bilingües, pero con el español como primera lengua. Y lo que se necesita para implementar la política, por ejemplo de que lleguemos al 2013 a 1600 escuelas más o menos, que se enseña el SLI, se necesita una cantidad parecida de agentes culturales de comunidades indígenas que pueden tener como primera lengua el mapudungun, si queremos un bilingüismo (...) De hecho, ahora ni tenemos los recursos para estar llegando a la meta que deberíamos haber cumplido en 2010, que son 800 y tantas escuelas (RA, 2012)

3.3.4 Obstáculos administrativos

Hay una segmentación institucional que cuesta en articular y tanto los educadores tradicionales como directores de las escuelas han señalado que quieren contacto directamente con el MINEDUC, con el fin de lograr una implementación más efectiva de la EIB y obtener más autonomía para los establecimientos para elegir educadores y para poder recibir los recursos y sueldos cuando corresponde. Nuestro informante antropólogo y educador tradicional (TG, 2012) consta que los funcionarios de MINEDUC no se interfiere mucho en la implementación de los PEIB porque para ellos es un descanso. Los educadores tradicionales han sostenido al ministerio que él sea su empleador, pero no les quiere contratar. El informante de la oficina de PEIB, por su parte, identifica como problema el de ser un

programa tan pequeño dentro de un sistema y ministerio tan grande, que cuesta instalar las prioridades de la oficina de PEIB en la institucionalidad y en el ministerio, siendo un desgaste de energía y por eso también no han puesto tanta energía a los convenios que pueden existir con el CONADI (RA, 2012).

En el colegio Paulo Freire la EIB no se encuentra en vigencia por las siguientes razones: el director expresa disconformidad al no poder ser el mismo colegio quien seleccione y capacite mediante el MINEDUC a un docente, hay una comunidad mapuche que le ofrece hacer cargo de las clases. Señala que existe un 25 % de niños con descendencia indígena. Ve como desventaja absoluta la falta de autonomía que las autoridades le otorgan.

En el colegio Ciudad Lyon la EIB sólo se está implementada al actual segundo básico por falta de recursos. El director señala que es muy posible que dejen de aplicar el programa en un futuro cercano, producto de que el dinero llega, pero llega tarde. No existe ningún tipo de fiscalización ministerial respecto de lo que se aplica actualmente en el colegio. En términos generales, los encargados y los directores expresan que se está implementando un programa de lengua y cultura mapuche que es efectivamente ejecutado, pero que aún hay carencias importantes; falta de fondos, la concretización de los objetivos que plantea el EIB, recalcando en este punto el bilingüismo que en este caso no se encuentra dentro de los objetivos reales esperados. Se ve que el proceso de recibir los recursos es muy débil porque el dinero pasa por la municipalidad primero, de esa manera se retrasa y no son suficientes y se administran de manera abandonada. Falta de recursos para material didáctico como libros y capacitación de la educadora tradicional y por falta de horas semanales hay una falta de continuidad, dato también confirmado por TG (2012).

El director del Complejo Educacional Cerro Navia enuncia de las inconveniencias y problemas que se les han presentado durante la implementación del proyecto – no existe un apoyo o comunicación directa con el MINEDUC, no existe una estandarización del material, y afirma que lo de poseer una L2 mapuche en una sociedad como en la que vivimos es una herramienta inútil en lo práctico. La comunidad mapuche que presentó la iniciativa y que está cercana a la escuela no se ha presentado hasta el momento en el año 2012, a retomar las prácticas en este segundo año de aplicación de un PEIB. La profesora de lenguaje aclara la necesidad de contar con gente preparada, falta de pedagogía con los educadores tradicionales.

El ministerio impide un sueldo digno para los educadores tradicionales y muchas veces se producen atrasos en los pagos de los sueldos, llegando incluso a retrasarse por meses, dato que puede confirmar los encargados en la escuela Presidente Salvador Allende, en el

Instituto Nacional (comunicación personal, FC) y el antropólogo y educador tradicional TG (TG, 2012). El Instituto Nacional también explicó la demora en la aplicación del taller por falta de recursos, los mismos que no fueron entregados hasta diciembre del mismo año por parte de la autoridad estatal. Es así que los profesores externos trabajaron sin remuneración durante el periodo de ejecución del taller.

El plan de clases que sigue la educadora es un plan de elaboración propia, no de MINEDUC. El inicio tardío del programa y la a veces dificultades de poder ir a excursiones, se explica mucho por la falta de recursos. El material de trabajo entregado por MINEDUC, si bien es de buena calidad, llega en escasos volúmenes al establecimiento. Para el año en curso llegaron cuatro volúmenes al liceo El Roble, dos para la profesora y dos para los alumnos, y resulta difícil sacar más de 60 fotocopias de los libros de textos. El ministerio distribuye material didáctica, pero los recursos humanos es a través de las municipalidades. Un problema acá es el enlace o cooperación con las municipalidades, porque quizás hay interés en comunas sin alto porcentaje indígena para realizar los programas, y así siendo más intercultural, pero ¿si no ofrecen educadores tradicionales de la municipalidad no se puede? Las municipalidades de las comunas más altas no tienen organizaciones indígenas y por ende no ofrecen programas de EIB a los colegios de la comuna. Nuestro informante lo suma:

No hay profesores preparados ni profesores sensibles con el tema. No hay una política, aunque está escrita en el papel, pero no se aplica. No hay suficientes textos. No está hecho a la medida de un pueblo moderno que avanza, no hay un grafemario práctico, no hay un reconocimiento a los educadores tradicionales, por lo tanto, hay muchas cosas que te impiden que este programa se aplique en el país, a 20 años de promulgada una ley (entrevista con TG, 2012).

3.3.5 La tradición ágrafa y la unidad de la lengua

La lucha para una educación intercultural bilingüe debe venir desde adentro de las comunidades indígenas para que los miembros sean parte del proceso de revitalización y se sienta el proyecto como suyo y no como algo que les han impuesto o dado automáticamente sin una lucha, no obstante, hay un obstáculo dentro del pueblo mapuche en cuanto el desarrollo de la EIB, no hay consenso en cuanto distintos componentes de la planificación lingüística, tal como la unidad de la lengua escrita. Mariano (Mariano 2009 en Lagos, 2010) confirma que “..el predominio de una anarquía en la utilización de grafemarios existentes

para el mapudungun.” (p. 47). TG (2012) echa la culpa de dicha anarquía a la interferencia de las universidades:

La universidad metió mano e intentó hacer grafemarios porque había dinero por detrás, pero la experiencia primaria comenzó en las escuelas con profesores indígenas, alumnos hablantes y sin ningún tipo de plantilla, ellos realizaron su propio material didáctico de apoyo. Traían el conocimiento de la lengua desde la cuna, pero no había un material de tipo pedagógico como se enseña la lengua castellana. La experiencia con la Universidad fue catastrófico porque no lo hicieron indígenas, lo hicieron intelectuales, algunos de apellido indígena, pero sin conocimiento de la lengua, ni de la cultura (...). Hay, el menos 6 grafemarios de las distintas tendencias y gramáticas distintas, unas muy rebuscadas que no están en ninguna parte (TG, 2012).

Si bien es una percepción de la ideología lingüística occidental-europeo que una lengua debe tener unidad, no cabe duda que el estar de acuerdo de un estándar facilita, de muchas maneras, la implementación de la educación bilingüe en el marco escolar occidental. Caverio (2005) destaca que un obstáculo en la vitalidad de quechua es que no existe una entidad lo suficientemente representativa para desarrollar el proyecto de uniformización del idioma, la cual determina la escritura del idioma. Igual que el mapudungun y el sami, el quechua no es uno solo: “además de los dialectos en otros países, en el Perú existen el dialecto Incahuasi-Cañari en la zona de Cajamarca; el Lamas en San Martín, el Huanca en Junín, el Ancashino, el Cusco-Collao y el Ayacucho-Chanca” (Loc.cit.). La Academia Mayor de la Lengua Quechua, fundada hace medio siglo por personajes de la élite cusqueña, pugna por la conservación de la variante cusqueña y el actual presidente de la Academia es un opositor a las políticas de la Educación Bilingüe demarcadas por el Ministerio de Educación peruana, afirmando que tal programa fracasó dado al intento de imponer a los niños quechuas de Cusco un dialecto que no correspondía en la zona. (Caverio, 2005). (Un problema de quién manda a quién). Conclusiones de un encuentro de líderes quechuahablantes en Sudamérica en 2004 era entre otros que se debía abstenerse de imitar estructuras como la de la Academia Española, proclive a la uniformización de la lengua (Caverio, 2005). A la vez miembros de la Unidad de la Educación Bilingüe critica esa posición y sostiene que es imposible preservar el quechua, aunque aún no está en riesgo de extinción, si no se uniformiza su escritura para poder producir textos escolares y diccionarios.

3.4 Desafíos pendientes del PEIB para la revitalización del mapudungun

Chile no presenta un caso único en tener casos de una pérdida de vitalización de lenguas indígenas; el racismo de la sociedad mayoritaria ha construido los fundamentos para tal proceso en todas las experiencias indígenas destacadas en la presente investigación, tanto en Noruega como en los países latinoamericanos. En todos los casos expuestos anteriormente también hemos identificado la escuela como protagonista en la discriminación y procesos asimilistas dirigidos a los pueblos indígenas, sin embargo, ahora se ha surgido el espacio de la escuela como ámbito central para revertir el proceso de actitudes racistas y el declive de las lenguas indígenas.

3.4.1 Un nuevo espacio para hablar la lengua

Que un idioma “está de moda” en ciertos grupos de la sociedad no significa que su estatus o la actitud lingüística hacia ello es positivo con el común de la gente. El mapudungun puede estar de modo dentro del ámbito académico humanista y dentro agrupaciones de mapuches radicales, pero no implica que la sociedad mayoritaria ni la sociedad general mapuche lo valore igual. Alumnos en el colegio San Carlos de Aragón en Puente Alto en Santiago opinan que rescatar las culturas indígenas es más importante que rescatar la lengua, no obstante, debe haber una promoción del mapudungun, una nueva valorización, que sirva (comunicación personal). Estos datos reflejan que hay muchas personas, hasta personas de descendencia indígena, que no perciben la lengua como parte central de la cultura.

Hay un bajo nivel de competencia del mapudungun en las instituciones. Se ve difícil que la lengua tenga vitalidad en la escuela al no ser un ámbito natural para la reproducción de la lengua. Existe una producción en forma de letreros con neologismos, reproducción en forma de saludos por parte de los alumnos, en algunos establecimientos aprenden palabras básicas como los números en mapudungun y cómo utilizarlas en la asignatura de matemática. Lagos identifica la escuela como un espacio central de la experiencia de discriminación de las personas indígenas, factor que ha llevado a

(...) la pérdida y ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua mapuche. Este fenómeno se habría provocado en virtud de: (a) la pérdida de la comunidad y, con ello, de redes sociales efectivas en las que la lengua se produzca y

reproduzca, (b) la pérdida de la familia como espacio para aquella función, y c) la pérdida del control cultural sobre la lengua como bien simbólico (Lagos, 2010, p. 56).

Cabe ver si la educación intercultural bilingüe en el espacio de la escuela puede comenzar el desarrollo de los procesos necesarios para formar una sociedad intercultural en la cual también se reconoce y conoce un poco de las lenguas indígenas. Lagos expresa sus dudas sobre el éxito que puede tener la escuela en ser un espacio en la cual se produce y reproduce el mapudungun, “El ámbito de la escuela resulta ser, más que un espacio para el uso del mapudungun, un espacio en el cual se está desarrollando un proceso de cambio de las representaciones sociales en torno a la lengua mapuche” (CL, 2012). El entrevistado opina que los PEIB quizás responde a las necesidades de las políticas macro, de mostrar a Chile como un país que respeta los derechos indígenas a la vez que pero que nunca ha reconocido esa base étnica indígena importante y en la práctica ese reconocimiento no se existe, “Entonces tal vez, el afán por dotar de una EIB es un afán por reconocer políticamente lo que en la práctica no existe” (CL, 2012). En papel la EIB tiene un rol, pero el impacto es puesto en duda por las debilidades de la implementación (no hay recursos, no hay voluntad) y por el factor contextual que no hay un sustrato que dé para que la enseñanza después se despliegue al contexto extra escuela. Sin embargo, CL reconoce que hay un nicho pequeñísimo de la enseñanza y práctica del mapudungun en la escuela (CL, 2012).

La mayor problemática que debe afrontar el PEIB tanto dentro como fuera del aula es su uso. Resulta sumamente dificultoso lograr un bilingüismo efectivo donde no hay situaciones en donde hablar la lengua, esto a su vez trae obstáculos en el aprendizaje, y educadores tradicionales han constado que pensar en el programa de la EIB como formador de niños bilingües es casi una utopía. El impacto que se tuvo al final de la implementación de los programas pilotos de PEIB, los PEIB-Orígenes, era según el entrevistado en la oficina de PEIB, era en tema de autoestima (RA, 2012). RA destaca ese mismo impacto como factor primordial en cuanto de la revitalización de la lengua,

Desde la mirada proyectista, de acuerdo con los datos, una perspectiva economicista, yo diría ‘no, esta cuestión va decayendo, se puede morir, hay un peligro acá’. Pero yo encuentro que hay otros procesos acá que se están dando paralelos acá, que hacen que las personas se están identificando más con este problemática. Y yo encuentro que ahora hay un proceso que no está medido, que es el tema de identificación, o el tema como un cambio ya más cultural, ... que sintoniza más con cómo va emergiendo la cultura y por lo tanto la lengua indígena (RA, 2012)

TG identifica el desafío de la desconfianza en los organismos estatales por parte de las organizaciones mapuches en la Región Metropolitana,

(...) porque al ser un organismo estatal, impone su concepto de sociedad, por lo tanto, las universidades se retractan y otras organizaciones también porque no quieren esta línea rectora del gobierno, piensan que el estado quiere meterse en sus vidas, dirigir su pensamiento y ellos son contrarios, ¿qué los hace tener esta distancia? es la manera en que el estado durante toda la historia ha tratado a las poblaciones originarias. Entonces, hay una desconfianza de todo lo que sea estatal, incluida la Conadi, aunque sean funcionarios indígenas, tienen el puro apellido, pero no tienen lo que ellos llaman el rekiduum, el corazón puesto en el hacer, sino en el sueldo que reciben a fin de mes (...) Lo otro es que, al ser fondos estatales tú tienes que rendir el presupuesto con facturas, boletas, es decir, el mismo concepto con que funcionan en el estado, me tienes que traer 3 presupuestos distintos, luego, yo decido. Esas concepciones tan estrechas son las que las asociaciones no están dispuestas a cumplir. No puedes llevar boleta de la atención de la machi, tres cotizaciones de machi para hacerte una limpieza. Entonces, la machi hace un presupuesto y uno se queda con la más barata, eso no puede ser. La cultura tú no la puedes encasillar

Dicho rechazo de la institucionalización y la tendencia endogámica que poseen muchas organizaciones indígenas mapuches, forman, junto a una auto-discriminación dentro del mismo pueblo mapuche, desafíos pendientes en el proceso de revitalización del mapudungun, y son actitudes que afectan el desarrollo e implementación de la EIB, sobre todo en áreas urbanas como la Región Metropolitana.

3.4.2 La lengua como lucha exclusivamente mapuche

Como expuesto en el sub-capítulo anterior, hay muchos desafíos pendientes en el desarrollo e implementación de los PEIB en la Región Metropolitana. Sin embargo, como señala Cavero (2005), antes que la dispersión de la enseñanza, las pugnas entre las corrientes dialectales, los bajos presupuestos, son los prejuicios de las sociedades mayoritarias el problema que más afecta la preservación de las lenguas indígenas. Este, entre otros factores, han resultado en actitudes endogámicas en algunos grupos activistas mapuche. Dichas actitudes sociales de rechazo a la incorporación de miembros ajenos al propio grupo – en este caso las personas huincas, son en parte una reacción hacia el rol del objeto de estudio que les ha designado a los mapuches en los estudios antropológicos y en la sociedad hasta poco. Estas actitudes también se han repercutido a mapuches que colaboran con huincas en la planificación lingüística que se reflejan en conflictos internos y auto-discriminación dentro de los grupos mapuche. Dichos conflictos hace difícil el trabajo de la planificación y reproducción del mapudungun, realidad problemático para el pueblo mapuche al saber que la lengua, según Valenzuela (2007, p. 32),

representa la lucha más significativo afuera del plano político para mantener su cultura e identidad.

Entonces ellos van a contar un discurso que totalmente es empoderado de su lengua y reivindicatorio. Claro, pero que tiene el gran problema de que es un discurso endogámico, que esa es tal vez la gran virtud que tiene el discurso de don HM, que no es endogámico. Que él se da cuenta de los objetivos de la lengua, el perfectamente puede recurrir o tomar herramientas que no son mapuches, puede tomar herramientas de la lingüística, en cambio las otras corrientes provenientes en las agrupaciones mapuches son corrientes endogámicas, donde se rechaza cualquier extraño o externo para recuperar su lengua, y eso no va a llegar a buen puerto, de hecho, la atomización de los grafemarios es producto de eso. Pensar que se puede prescindir completamente de la realidad externa y la racionalidad huinca y que la lingüística finalmente es eso, racionalidad externa (CL, 2012).

Si bien se puede percibir que hay una gran conformidad del mapudungun oral a través del extenso dominio geográfico, la lengua mapuche siendo una sola y la misma con un pequeño rengu de variación interna vinculada a la localización geográfica de los diferentes grupos, (Salas, 2006, p. 53), el tema del dialecto y sobre todo lo escrito surge como desafío en la EIB en cuanto la revitalización del mapudungun. Como hemos vistos en realidades del Alto Bío Bío, donde se habla en chedungun, el tema de dialectos ha surgido como un desafío para los educadores tradicionales que trabajan enseñando la asignatura Sector Lengua Indígena Mapuzugun. El material didáctico entregados a ellos de por los ministerios están escritos en otro dialecto, y entonces presenta, para varios educadores, un dilema didáctico: ¿enseñamos 100 % como está escrito en los libros de textos – un dialecto que no es de nuestra comunidad, o cambiamos los partes que son diferentes que son diferentes como léxico y grafemario (/d/ en lugar de /z/ por ejemplo)? Sin embargo, aunque esto evidentemente presenta problemas o desafíos y dilemas para algunos educadores, desde otra perspectiva se puede ver esto como un desafío didáctico que se puede resolver creando su propio material didáctico.

Resulta paradójico que la amenaza contra la diversidad no provenga sólo de fuerzas exteriores como la globalización y debilidades estructurales y administrativas en las políticas, ministerios y colegios responsables de implementar los programas de EIB, sino también de desde adentro de la comunidad mapuche. Se puede percibir esos ejemplos como la defensa ciega de la particularidad, lo de negarse a recoger del otro los aspectos que sí le pueden resultar beneficiosos, sólo por el hecho de ser foráneos. De acuerdo con Lagos (2011), ese

rasgo muestra que dichos grupos intentan mantenerse en su autonomía sin tender a la convergencia,

Así, podemos observar la existencia de particularismos que se jactan de su anti-universalismo sin rodeos. Constituye una paradoja que muchos de estos particularismos se conozcan y hayan crecido gracias a la protección del relativismo cultural, pero que, de forma ingrata, no están dispuestos a convivir en un clima pluralista genuino (p. 145)

En ese debate sobre el pluralismo también cabe recalcar las distintas perspectivas sobre la unidad del mapudungun y el uso de un alfabeto, como los destacados por Yri (2002).

Las distintas perspectivas en torno a la unidad de la lengua reflejan dicho dilema de particularismos a la vez que ilustra el resultado de un rechazo de lo huinca como resultado de discriminación. En cuanto el tema del rol y lucha por la lengua mapuche, Yri (2002) comenta que pareciera que estamos frente a un caso de deliberada y activa eutanasia lingüística – en relación con este estatus de no reconocimiento del mapudungun, no existe educación que se les ofrezca a los mapuches en su propia lengua (p. 524). En la opinión del autor, la alfabetización se continua utilizando como un arma contra los mapuches, pero ahora no se manifiesta en lo que los políticos han hecho, sino en lo que han dejado de hacer para que siga vivo el mapudungun, y ya que hoy en día la lucha para la lengua no se trata de una lucha armada, “la rebelión se lleva a cabo como una actitud contra los académicos que se perciben como representantes de gobiernos opresores” (Yri, 2002, p. 524-525), y destaca los interrogatories:

¿Es necesario tener una ortografía uniforme? ¿Debemos nosotros, los occidentales, imponer la misma tradición de normatividad sobre las 4000 lenguas exclusivamente orales que quedan, en cuanto a desarrollarse en forma natural en base a las actuales lenguas escritas? ¿Quién posee una lengua para decidir sobre estos asuntos, sino es el hablante nativo? (Yri, 2002, p. 529)

Desde tal perspectiva planteamos que, en el caso mapuche, exigir la unidad de la lengua es romper con la cultura. Sin embargo, la situación de la Región Metropolitana presenta en este contexto un caso interesante dado a la situación heterogénea del mapudungun, resultado de inmigración mapuche de diferentes sectores y regiones.

El alfabeto de CONADI llega a ser el alfabeto más aceptado, frente a otros como el Alfabeto Unificado (AU) y los alfabetos más antiguos como el de Lenz (1876) (Yri, 2002, p. 512). El AU, apoyado por investigadores como Salas y Gallardo, es según Yri , percibido por muchos mapuches como el alfabeto de los académicos y otros mapuches ‘ahuincados’. Salas y Gallardo argumentan que no es derecho de los mapuche definir su alfabeto en disociación

con respecto al resto de la sociedad chilena, constando que es un asunto que afecta e incluye a todos los chilenos (p. 522). Raguileo, por otra parte, está consciente de los desafíos que su alfabeto, puede crear para las personas que quieren aprender el mapudungun, pero destaca el hecho de problemas similares aparecen en el aprendizaje de cualquier lengua, “los valores fonéticos de cada grafema tendrán que ser aprendidos nuevamente en cualquier caso, ya que los grafemas son solamente una convención” (Loc.cit.). A la vez de que los defensores del AU argumentan que es importante simplificar el proceso de transición a partir de la lectura/escritura en mapudungun, hacia la lectura/escritura en el castellano, y vice versa, para Raguileo es más importante que “todo pueblo que conserva su lengua materna, tiene derecho a elegir libremente el sistema alfabético que crea más conveniente para su escritura”. “..el sistema alfabético que se adopte para escribir la lengua materna atañe únicamente al pueblo hablante de ella y a nadie más, por ningún motivo. La determinación de aceptarlo o rechazarlo le corresponde solamente a él” (Raguileo en Yri, 2002, p. 523). Es de esta manera que el proceso de la creación de un alfabeto mapuche es una guerra de liberación, no sólo del alfabeto sino que también de la gente y cultura mapuche (Yri, 2002, p. 523). Raguileo argumenta que siempre ha venido alguien de fuera a decir a los mapuches lo que es bueno para ellos, y ve el exclusivo uso del castellano en ámbitos como la escuela (Loc.cit.).

De acuerdo con FC, profesor de historia y coordinador de los talleres de enseñanza de aymara y mapudungun en el Instituto Nacional, el problema del desarrollo de la EIB en Chile es la falta de un proceso bilateral. Los políticos y encargados de los ministerios les preguntan a los mapuches que sí o no, aprobar o no aprobar. No les preguntan por la participación en la construcción del plan o proyecto. Hay que construir la consulta y tener un proceso bilateral con una buena representatividad de la comunidad mapuche en todos los temas que incluyen su cultura y lengua.

3.4.3 Planificación lingüística

Quitarle el idioma a alguien es quizás la violencia simbólica más significativa que se puede sufrir. Las políticas e implementación de programas de EIB por sí solos no van a cambiar la situación de la lengua mapuche, pues deben acompañarse o insertarse en un proceso mayor de planificación lingüística y, como parte de esta, de la planificación de enseñanza. Mientras esa concepción no exista, de que esto es planificación lingüística como práctica compleja, nada va a cambiar.

La cuestión de política o planificación lingüística pasa por un problema político, de discriminación, de desigualdad social (Sichra, 2003, p.10), “Una política lingüística surge en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso. Este conflicto generalmente tiene que ver con la búsqueda de expansión o establecimiento de espacios de poder a través de la lengua.” (Ibid, p.6). La lengua es, en cierto grado, un resultado de un desarrollo planeado. Al momento de utilizar un método consciente para controlar el uso de una lengua, proceso de planificación lingüística, es una forma de intelectualización de la lengua. En la planificación lingüística en la cual la recuperación de una lengua es el objetivo primordial, a través de herramientas lingüísticas como la creación de neologismos y herramientas sociales como un desarrollo en la sociedad hacia una actitud mejor hacia las lenguas indígenas, en lugar de solamente hablar de una revitalización o recuperación del mapudungun, se debe hablar de una recuperación de espacios de su uso a la vez de una actualización y recuperación de la lengua, teniendo en cuenta que el objetivo es promover su uso, y el uso antiguo de la lengua no es suficiente para el contexto de hoy día.

(...) un rol importante tiene la capacidad de la lengua mapuche de poder hablar de la realidad que esta hoy en día, que es la sociedad compleja. Eso tiene que ver con dejar a un lado los préstamos y poco a poco ir generando neologismos que es lo que hacen agrupaciones como la academia, o lo que es una iniciativa más local como puede ser este mismo taller de la lengua que hacia Don HM, donde se genera neologismos. Eso es una parte fundamental para asegurar la supervivencia de la lengua en contextos que son ajenos de interculturalidad. Ahora, el gran problema es de qué manera generan una adaptación a este nuevo contexto, pero que sea intersubjetiva, de toda la comunidad, que es la gran ventaja que tiene nuevamente el rapa nui, y son menos por lo demás. En el caso mapuche Ud. tiene una degradación, múltiples iniciativas dispersas que no tienen un centro, y por tanto están en riesgo, pero son actividades que deben hacerse. Ahí se puede pensar que están las dos perspectivas. Una, para comunicarse y el uso del préstamo. Y dos lo que apuntan hacia un esfuerzo visional, generar neologismos, socializarlos y usarlos, que son tres instancias distintas. Porque una cosa es que lo comparta y otra cosa es que aquel que compartió se decida a usarlo. Entonces son las tres instancias que debiesen pensarse, y eso es planificación lingüística (entrevista a CL, 2012)

En el Centro Educacionl de La Pintana han puesto letreros en todas las puertas del establecimiento con los nombres de las salas en mapudungun. No se ha logrado traducir todos los nombres de las salas al mapudungun por falta de una palabra sinónima en mapudungun, y han llegado a utilizar préstamos, como en los ejemplos siguientes:

Figura 1



Figura 2



No obstante el uso de préstamos, argumentamos que el uso de préstamos no es un factor negativo para el proceso de revitalización, sino que ayuda a buscar formas para un uso actual, aunque el nivel de corto plazo. La educadora tradicional en el Centro Educacional de La Pintana consta aprecia que intentaron crear neologismos y visibilizar un uso de mapudungun a través de dichos letreros, pero comenta que

(..) está mal hecho. Por ejemplo dice 'kuchantuwe' y significa 'para enfermarse'. Donde está la enfermería. Y debería decir '....tuwe' - 'donde se hace remedios' o 'tremutuwe' que significa 'para mejorarse'. Y acá en audio pusieron 'akintuwe' que significa 'para mirar'. Y es 'alkutuwe'. Y acá en prebásico dice 'chillkatuwe pichichi'. Pero 'pichichi' es una palabra española. 'Pichiche' es una palabra mapuche y significa 'guagüita'. Y las guagüitas no estudian. Es 'pichikiche'. - Un niño chico. Al menos trataron de hacerlo (JMC, 2012)

La teoría de planificación lingüística y la idea de la unidad de la lengua para conservarla son percepciones son percepciones de la tradición lingüística occidental-europea que no necesariamente son compartidos por otros grupos de personas como en este caso los mapuches. No obstante, hay actores de las comunidades mapuches que expresan la necesidad

de aprovechar de las herramientas de la planificación lingüística, como N. Painemal, H. Mariano y E. Cañulef. El último señalando que,

Revertir las consecuencias de la situación diglósica que caracteriza a la relación de las lenguas indígenas con el castellano implica introducir cambios profundos en el proyecto civilizatorio con especial énfasis en el aspecto lingüístico y educativo. Estos cambios son con cargo a la planificación lingüística que es la línea prioritaria de acción de una política lingüística de desarrollo y mantenimiento de las lenguas indígenas. Hay que hacer en poco tiempo lo que otras lenguas se han demorado siglos en realizar fundamentalmente en los planos del estatus de la lengua y el del corpus de la lengua (Cañulef, 1998, p.301)

Cañulef también señala que el estado de una fragmentación dialectal si bien no afecta la mutua comprensión, sí es un factor que puede dificultar y hasta hacer inútiles los esfuerzos de planificación lingüística (Cañulef, 1998, p.298).

Si bien la escuela es un espacio artificial para la producción y reproducción de las lenguas indígenas, puede empezar a mejorar las representaciones lingüísticas y sociales en torno al mapudungun y las actitudes para crear una sociedad intercultural y abierto. En acuerdo con Sichra, la contribución mayor de la EIB se refiere al mejoramiento en la autoestima de los alumnos de ascendencia indígena y a su bienestar socioafectivo (Ibid., p.10). Sin embargo, a Sichra le interesa ir más allá del éxito en el aula e intenta ver el efecto de la EIB en cuanto el impacto que pueda tener a la situación de las lenguas indígenas (Ibid.,p.6). Sichra resalta, un citado de Littlebear, lingüista indígena norteamericano Cheyenne, su alegato que apunta a una complementariedad de estrategias como la expresión de militancia lingüística asumida por propia convicción y de esta manera cortar con la actitud de victimización, resignación y fatalismo de los hablantes de lenguas minorizadas (Ibid., p.18), “Littlebear apuesta al uso de la lengua en todo lugar y en todo tiempo, especialmente en la familia, siendo el primer espacio de aprendizaje, y que se respeta la oralidad de la lengua (...)”. Primero, la planificación tendrá que partir del hecho de que los individuos aprenden la lengua materna en los dominios intrafamiliares e intracomunitarios. Así se genera la lengua sobre una base intergeneracional, dando a la lengua ‘autosuficiencia’. Sichra destaca no solamente el uso cotidiano en las comunidades y familias, pero el uso oral en todos los contextos, incluso en la escuela, sin “...atraparla en las mismas categorías del mundo de la escritura que se critica. Los intentos de plasmar la oralidad en los textos literarios y escritos son una ‘ilusión de la oralidad’ ” (Ibid., p. 20). Según las investigaciones de Lagos (2010), uno de los temas más recurrentes en el discurso lingüístico mapuche ha sido y sigue siendo

cómo dar el paso de la oralidad a la escritura y desarrollar un alfabeto mapudungun unificado. De acuerdo con el autor, el desafío más importante de la lengua no es lingüístico, sino social y cultural, y por eso el discurso no debe tener su enfoque en aspectos de planificación de corpus. El hecho paradójico de que un enfoque en la estandarización de la expresión escrita, especialmente en casos como el del mapudungun en los cuales las lenguas originariamente son ágrafas, refleja una visión de las lenguas, e indirectamente de las culturas en el marco teórico del evolucionismo, que con un alfabeto uno podrá entrar a las ‘grandes ligas’ de las lenguas ‘verdaderas’ (Lagos, 2010).

3.4.4 Actitudes lingüísticas y representaciones sociales

El concepto de vitalidad lingüística se refiere al uso real de una lengua por parte de una comunidad de hablantes nativos. No hay parámetros cuantitativos que definan cuándo una lengua posee mayor o menor vitalidad, es el uso efectivo de una lengua como herramienta de comunicación el indicio de tal condición. Este indicio siempre supone que hay una o varias lenguas que ‘compiten’ con la lengua en cuestión, y por este motivo, “la vitalidad o no vitalidad implica siempre una elección de parte de los hablantes, una elección que puede suponer un desplazamiento parcial o total de una lengua en beneficio del avance de otra.” (Lagos et al., 2009, p. 120). Una lengua puede ser vital en algunos ámbitos mientras que en otros no.

Un concepto más global que incluye a los conceptos de actitud- y lealtad lingüística, es el de representación social, un concepto que nos ayuda a dar cuenta, de manera más integrada, de cuál es la construcción simbólica que uno se realiza de su lengua. Esta representación crea una realidad y nos dirige a juzgar a una cosa en cierta manera y hasta decide mis actos. Por ejemplo, desde mi perspectiva, el mapudungun es difícil de aprender, pero esa percepción no es una verdad, sino resultado es de mi experiencia y trasfondo cultural, y lo más probable es que una persona aymara no opinaría lo mismo que yo. Cada persona tiene opiniones que para él/ella son hechos ciertos, pero en realidad forman parte de una realidad construida por representaciones sociales. De acuerdo con Lagos et al. (2009), se puede decir que las representaciones sociales son mecanismos para elaborar y dar sentido a los comportamientos de los individuos, constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas culturales (Ibid., p. 121).

En cuanto a la construcción de la identidad mapuche y las representaciones sociales del mapudungun en la ciudad, la lengua tiene una naturaleza idealizada, funcionando como un

«deber ser», con un 71.4% de los encuestados de las encuestas de Lagos et al. (2009), contestando que nunca usan el mapudungun declaran estar de acuerdo con la afirmación “Para ser un verdadero mapuche hay que saber hablar mapudungun”. La lengua entonces cumple una función identitaria idealizada, pero que se está disminuyendo en tanto el contexto espacial, alejados del sur que es el lugar tradicional de la cultura y lengua mapuche, como el contexto temporal, siendo los ancianos los portadores de la lengua (Ibid., p.135). Por ende, la pérdida de la vitalidad de la lengua no se debe principalmente a una falta de lealtad hacia la lengua sino más bien el disminuye de los espacios de uso, ya no se está usando en ámbitos privados, algo que implica un deterioro de los circuitos naturales de transmisión cultural. Esperamos que la EIB pueda reversar ese proceso de disminuye de espacios de uso a través de un cambio de actitudes y representaciones sociales en torno a lo mapuche y su lengua.

Eso [la implementación de contenidos de las culturas indígenas] también ha permitido que algunos de los papás que no reconocían que eran hablantes, en el jardín lo reconocen, y son los primeros que aportan cuando hay que invitarlos a alguna exposición o cuando tienen que hacer alguna muestra de comidas típicas o de enseñar, tú vas descubriendo las historias de los papás y de los abuelos de los niños que son hablantes fundamentalmente (AM, 2012)

4 Conclusiones

En este trabajo hemos hecho un análisis de los programas de educación intercultural bilingüe en la Región Metropolitana con el fin de llegar a conocer la pertinencia cultural de los contenidos, los desafíos que surgen en la práctica y el rol que cumple dichos programas en la revitalización del mapudungun en Chile, entendiendo que no es parte de sus objetivos lograr eso. Los PEIB son programas de educación compensatoria, que el resto le ha atribuido ese rol, pero su diseño no está pensado para revitalizar la lengua. Ello debe enmarcarse en una concepción más compleja de lo que es la planificación lingüística (Lagos ord...).

Como punto de partida destacamos experiencias de establecimientos escolares de la región capitalina en los cuales se implementó durante el año escolar 2012 algún tipo de programa de EIB, junto a los relatos de encargados de la implementación, directores de las escuelas y de académicos trabajando con los temas de la EIB y el mapudungun. No podemos generalizar los resultados, sin embargo, planteamos que las experiencias y entrevistas dan algunas indicaciones generales sobre la situación actual de la EIB en la RM.

Encontramos que el sistema escolar, a través de sus políticas de la EIB, es reflejo de un importante contradicción en términos de lo que pretende representar como interculturalidad, planteando una sociedad intercultural paralelamente al solamente tener el alcance a la población ubicada en algunos sectores de alta población indígena, de esa manera repitiendo la paradigma de homogeneidad sin asumir la realidad heterogénea de la RM. Lo encontramos esencial consolidar la deuda histórica que el estado chileno tiene con sus pueblos originarios y a la vez asumir la realidad de una realidad urbana cada vez más heterogénea lingüísticamente, y étnicamente a través de un nuevo enfoque pedagógico que no solo se dirige a los alumnos en contextos marginalizados indígenas sino a todos los educandos en el país. El PEIB termina siendo un tipo de educación segregadora dado al concepto de interculturalidad que proponga y de esta manera siendo un paradigma educativo que termina perpetuando las relaciones de dominación que, precisamente, pretende anular.

Como respuesta a nuestro cuestionamiento respecto si la EIB es pertinente culturalmente para la realidad de los alumnos de origen mapuche en Chile, planteamos que más que un nuevo enfoque pedagógico, la EIB se está implementando como talleres y actividades insertos dentro de asignaturas distintas del marco curricular y posee debilidades estructurales que resulta en una falta de continuación de la implementación de los programas.

Los programas de EIB en la Región Metropolitana mantienen un estatus de talleres instalados en un espacio donde la cultura y epistemología mapuche pocas veces, o nunca, es considerada a través de más aspectos que lo folclórico, así presumiendo la universalidad de la educación occidental y el tratamiento superficial, poco útiles para un uso funcional en la realidad del mapuche en el entorno urbano. Hemos observado que existen perspectivas opuestas en cuanto el contenido folclor y su rol en el desarrollo identitario de los alumnos de descendencia indígena; hay personas que opinan que dicho tratamiento superficial hará difícil la construcción de identidad mapuche por mientras que otra perspectiva plantea el rol positivo de estos contenidos mínimos como herramientas en la autoestima de los alumnos.

La falta de educadores que conocen la lengua y la falta del uso de herramientas lingüísticas como neologismos, hace que no sean capaces de enseñar a los alumnos temas de sus vidas cotidianas. Los programas son asignados un rol diminutivo al estar insertas como actividades no obligatorias y no curriculares que de año a año no se sabe si se puede implementar por la falta de recursos. Si bien los programas de EIB tienen un rol poco significativo en la vida escolar de los educandos mapuches, no queremos plantear que los programas son superfluos, sino que la marginalidad y bajo estatus dentro del sistema escolar contribuye en reforzar la percepción de lo mapuche como algo exótico y folclórico en lugar de algo vivo que posee una lengua vital y una epistemología diferente en la que está construido el sistema educacional occidental-europeo. Si bien hay muchas carencias, todos los actores entrevistados reconocen que la EIB en Chile todavía está en una etapa piloto y por ende va a haber debilidades en la implementación.

Opinamos que es necesario crear un proceso bilateral entre las comunidades mapuches y los ministerios estatales para poder mejorar la implementación y lograr un consenso sobre el tema de la capacitación de los educadores tradicionales y la enseñanza de los PEIB. MINEDUC, a través de su oficina de PEIB, debe seguir el modelo de CONADI y trabajar de dos vías en la revitalización de las lenguas indígenas en la Región Metropolitana: por un lado con la enseñanza con todos los educando y por otro lado con los integrantes de las organizaciones indígenas que capacitan los educadores tradicionales. Sin embargo, esa cooperación e implementación representa un desafío pendiente al existir rechazo tanto dentro de dichas organizaciones mapuches como los ministerios de colaborar en el desarrollo e implementación de los programas de la EIB en la RM.

Un rol más participativo para la comunidad mapuche exige un proceso político más bilateral e incluyente de diferentes comunidades indígenas, pero también un esfuerzo más

positivo por parte de algunas comunidades indígenas que no han querido cooperar. Se debe construir un proceso bilateral, no solamente unilateral ni por parte de los huincas ni por parte de los mapuches.

Se debe promover las actitudes hacia el mapudungun y los mapuches tanto en la sociedad mayoritaria como dentro de la comunidad mapuche y hacer que aprender mapudungun sea relevante para la realidad urbana para que tenga éxito en los colegios y la revitalización. Crear un contexto de multiculturalismo con interés en lo diferente en la cual pueda crecer la revitalización a través del sistema educacional entero en todas las asignaturas y cursos. Se debe dar valor a lo indígena de verdad y mostrarlo a través de la práctica y no solamente al nivel del discurso.

Opinamos que las preocupaciones relacionadas tanto con la implementación como con la relevancia cultural de los contenidos de los PEIB se puede contestar y resolver al insertar una asignatura de educación intercultural como materia obligatoria dentro del Marco Curricular o insertar objetivos interculturales e indígenas como una implementación integral en el currículum en todas las asignaturas. Paralelamente se debe crear una asignatura opcional como el Sector Lengua Indígena Mapuzugun, igual que se ha hecho en el Instituto Nacional, para las tres lenguas originarias de Chile: el aymara, el mapudungun y el rapa nui. Cuando se logre tener suficientes recursos humanos, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, se debe construir un currículum paralelo en mapudungun como el K06 Samisk en Noruega.

Planteamos que la escuela sola no puede revitalizar la lengua y cultura mapuche, pero es un espacio, si bien artificial, en el cual se puede comenzar el proceso de desarrollar una sociedad intercultural, frente a una multicultural, en la cual se respeten mutuamente. El enfoque de EIB en la Región Metropolitana no puede llenar el espacio de enseñanza de mapudungun al no existir ni un contexto de alumnos bilingües en los establecimientos escolares y la escuela siendo un espacio artificial en el cual se ve difícil la producción y reproducción de la lengua, y los programas de EIB en la Región Metropolitana tal como plantean ser en los documentos oficiales no son aplicables en la práctica. Más que una herramienta directa de la revitalización la EIB se destaca como un comienzo de una promoción social de las lenguas y culturas originarias.

Proponemos que el trabajo lingüístico y de interculturalidad realizado en el marco de la EIB en la Región Metropolitana debe ser planteada como intercultural y no como intercultural bilingüe, esto obedece a que, a diferencia de otros contextos nacionales y

continentales, en la RM no coexisten socialmente el castellano y una lengua indígena. Según los datos encontrados en nuestra investigación, los educadores tradicionales en la Región Metropolitana no tienen como objetivo alcanzar un bilingüismo y en cuanto los contenidos de la cultura mapuche, los talleres en mayoría son más de un carácter folclórico que lingüístico y actual.

Para finalizar, desde la perspectiva nuestra, la interculturalidad debe ser la norma y el aprendizaje de una lengua originaria una opción en la escuela, y que todos los colegios del país deben ofrecer la enseñanza de tal lengua. El discurso de interculturalidad ha sido principalmente dirigido hacia los pueblos indígenas, siendo un discurso de asimilación frente a una intercultural en el cual la prioridad es la lengua y cultura mayoritaria frente a las lenguas y culturas indígenas. Esperamos que la escuela y la implementación de programas de EIB den pie al desarrollo de una sociedad intercultural y que sean puntos estratégicos que visibilicen, valoren y reconozcan la diversidad de esta forma también logrando establecer los procesos identitarios que prepararán a los alumnos indígenas para aprender el idioma más adelante. De esta forma planteamos que la escuela puede ser un espacio, junto a otros, en el cual se puede llegar a crear los fundamentos necesarios para generar de nuevo los mecanismos naturales de reproducción de la lengua y revitalizar el mapudungun.

Cabe resaltar que los resultados de nuestra investigación incluyen las perspectivas personas del ámbito académico, directores de los establecimientos escolares visitados y los encargados de la implementación de los programas de EIB en las escuelas. En una futura investigación sería interesante escuchar los puntos de vista de los educandos y los apoderados en cuanto el rol que tiene la EIB en sus representaciones sociales de los grupos originarios y las actitudes lingüísticos del mapudungun. Queremos hacer dicho futuro estudio de alumnos que llevan cuatro años o más con programas de EIB implementados en su curso tanto por el tema de logro de continuación en la enseñanza como por el tema de la edad que tendrán los alumnos en ese entonces. También sería provechoso realizar un estudio cuantitativo para poder trazar el mapa del conocimiento y vitalidad del mapudungun dentro del espacio de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Albornoz, V., Álvarez, N., Cortés, S., Martín, A., y Retamal, P. (2012): “Informe implementación PEIB Colegio Capitán Pastene, La Florida” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile
- Aliaga, V., Bassi, G., Díaz, B., García, N., Lazo, M. y Solar, V. (2012): “Informe implementación PEIB Liceo El Roble, La Pintana” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile
- Alvarado, S., Andrades, K., Martínez, G., Quezada, F. y Velasco, C. (2012): “Informe implementación PEIB Escuela Presidente Salvador Allende, El Bosque” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile
- Berrios, R., Gómez, C., Luzanto, N., Silva, E. y Villaroel, P. (2012): “Informe implementación PEIB Colegio Peñihuen Andino, La Florida” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile
- Bongo, M. A. (2011): Kunnskapsløftet – Samisk: Den oppfattede, iverksatte, erfarte og opplevde læreplanen i en samisk videregående skole, Høgskolen i Finnmark, Alta
- Bongo, M. A., Eriksen, L.G. y Germetsen, S. (2012): Implementering av Kunnskapsløftet Samisk (LK06S) på nordsamisk område – sluttrapport, Høgskolen i Finnmark, Alta
- Breidlid, A. (2013): Education, Indigenous Knowledges, and Development in the Global South: Contesting Knowledges for a Sustainable Future, Routledge, New York
- Cañulef, E. (1998): Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, Universidad de la Frontera, Temuco
- Cavero, E. (27 de marzo 2005) El otro idioma oficial [el internet], Lima, La República. Accesible de: <http://www.larepublica.pe/27-03-2005/el-otro-idioma-oficial> [visitado el 22 de marzo 2014].
- CONADI – UTEM. (2009): Perfil sociolingüístico de las lenguas aymara y mapuche en la Región Metropolitana. Santiago de Chile: CONADI

Cortés, E., Mellado, N., Pardo, P., Tapia, V. y Vargas, F. (2012): “Informe implementación PEIB Colegio Juan de Dios, La Pintana” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile

Cortés, F., Galdames, N., Montes, Ramírez, K., F., Ramos, S., Salinas, M. (2012): “Informe implementación PEIB Paulo Freire, Cerro Navia” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile

Donoso Romo, A. (2008): en “Globalización: Desafíos para EIB”

Duperat, N., León, C., Vargas, J., Núñez, A., Bastías, N. y Chandía, M. (2012): “Informe implementación PEIB Escuela Batalla la Concepción” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile

Ferrer, F., Mellado, I., Mistretta, A., Palacios, I., Pizarro, A y Vivar, P. (2012): “Informe implementación PEIB Complejo educacional Cerro Navia, Cerro Navia” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile

Fladberg, K. L. y Hanssen, S.S. (24.11.11) Skiller ‘brune’ og ‘hvite’ elever [el internet] Dagsavisen. Accesible de: <http://www.dagbladet.no/kultur/2001/08/28/277783.html>, 30/10/11 [visitado el 05 de diciembre 2011]

Giroux, H. A. (1983): Escolarización y las políticas del curriculum oculto, Bergin and Garvey Publishers, U.S.A.

Giroux, H. A. y Penna, A. (1983): Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. The Hidden Curriculum and Moral Education. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation.

Godenzzi, Juan C. (2008): El Desafío de la Diversidad en “Globalización: Desafíos para EIB”

Hernández, K., Moreno, N., Negrete, Y., Valdivia, E., Ulloa, A. (2012): “Informe implementación PEIB Colegio Los Navios, La Florida” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile.

Hernández, N. (2003): De la Educación Indígena a la Educación Intercultural: La Experiencia de México, p. 15-16 en “La Educación Indígena en las Américas”, SIT Occasional Papers Series

Hernández, P., Mardones, M., Millaqueo, J., Risso, D., Soto, J., Vásquez, M.(2012): “Informe implementación PEIB Escuela Profesora Gladys Valenzuela, Lo Prado” Documento de trabajo Universidad de Chile: Santiago de Chile

Herrera, M. E. (1998): Fracaso escolar. Códigos y disciplina: una aproximación etnográfica, Tesis de Grado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso

Hirnas, C. y Luna, L. (2008): Enfoques Curriculares de Educación Intercultural en Chile en “Globalización: Desafíos para EIB”

Hornberger, N. (2000): Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility p. 181 in “Anthropology & Education Quarterly”, Volume 31, 2000

Hornberger, N. y Ricento, T. (1996): Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional en “Tesol Quarterly Vol. 30, No. 3, Otoño 1996

Kavanagh, B. (2009): Cuaderno de ejercicios para el programa de planificación de lenguas aborígenes

Kröll, H. G. et al. (2009): Perfil Sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana, Santiago de Chile, CONADI

Lagos, C. (2003): Cultura, lenguaje y pobreza: etnografía de la comunicación en un colegio ubicado en un sector de escasos recursos en Santiago de Chile, Memoria para optar al título de antropólogo social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Santiago de Chile

_____. (2010): Construcción discursiva y representaciones sociales en torno a la lengua mapuche: análisis desde una perspectiva lingüística y antropológica del discurso mapuche urbano y de otros actores sociales winka, p. 45 en “Lenguas Modernas”, (2) 2010

_____. (2011) Educación Intercultural Bilingüe: posibilidades, limitantes y pertinencia para la lengua y cultura mapuche hoy en Chile en “Interculturalidad desde sur: demandas y proyecciones en el bicentenario”, pp. 145 – 158, Universidad Austral de Chile, Valdivia

_____. (2012): El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos en “Revista de Lingüística Teórica y Aplicada”, primer semestre, vol. 50 (1), pp. 161-184, Universidad de Concepción, Concepción, Chile, 2012

Lagos, C., (2013): Educación Intercultural Bilingüe en Alto Bío-Bío: Impacto y desafíos para la revitalización del chedungun Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Antropología (ALA). Santiago de Chile

Lagos, C., Hasler, F., Molina, D., Mariano, H., Oyarzo, C. (2009): Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungún en Santiago de Chile en “Lenguas Modernas ” vol. 34 (2) 2009, pp. 117-137, Universidad de Chile

Espinoza, M., Lagos, C., y Darío Rojas. (2013): Mapudungun According to its Speakers: Mapuche Intellectuals and the Influence of Standard Language Ideology en “Current Issues in Language Planning” vol. 14, issues 3-4, August-November 2013.

Lagos, C., M. Espinoza. (2013): La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia en “Lenguas Modernas” 2013, Vol. 42 (2), pp. 47-66, Universidad de Chile, Santiago de Chile

Lagos, C. y Ojeda, P. (2013): La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: *¿A dónde nos lleva?* En actas XXIX Congreso Latinoamericano de Sociología. En, http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT28/GT28_LagosC_OjedaP.pdf

MINEDUC (2010): Material de apoyo para la enseñanza del mapuzugun. Santiago de Chile, MINEDUC

MINEDUC y CONADI (2009) Sistematización de los distintos ámbitos de intervención. Santiago de Chile, MINEDUC y CONADI

PEIB-Orígenes (2011): Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, primera edición, MINEDUC

Romaine, S. (2006): Planning for the Survival of Linguistic Diversity en “Language Policy”, 2006, 441-473, Springer

Salas, A. (1992): El componente indoamericano en la identidad sociocultural chilena. Una presentación etnolingüística en “Acta literaria” número 17, 1992, Concepción

Salas, A. (2006): El Mapuche o El Araucano. Santiago de Chile, Centro de estudios públicos

Sampieri, R. H., Fernández-Collado, C., Lucio, P.B. (2006): Metodología de la investigación cuarta edición, McGraw-Hill, México

Sichra, I. (2003): ¿qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿qué podemos hacer? ¿qué debemos hacer? La situación sociolingüística en América Latina y la planificación lingüística, seminario, políticas lingüísticas en Chile

Simensen, A.M. (2007): Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures, Fagbokforlaget

Sir C., J. (2008): La educación intercultural bilingüe: el caso chileno. Libros FLAPE, Buenos Aires

Utdanningsdirektoratet Læreplaner [el internet], Utdanningsdirektoratet. Accesible de: <http://www.udir.no/Lareplaner/> [visitado el 29 de marzo 2014]

Valenzuela, E. (2007): Tierra, comunidad e identidad mapuche en “Estudios Públicos”, 105 (verano 2007), Chile.

Van de Weerd, P. (2012): Mapudungún in Santiago de Chile: The role of education in the revitalization of an indigenous language in modern urban context, Universidad de Antwerpen

Yri, K.M. (2002): La producción de alfabetos como guerra de liberación en “Discurso, sociedad y lenguaje: una anamorfosis en el nuevo milenio”, Lincom

Anexo

Los informantes

Los seis informantes a quién sí se pudo realizar entrevistas estructuradas y grabadas son los que siguen (en orden de la apariencia en las transcripciones):

AM: La encargada de Cultura y Educación en la sede de CONADI de la RM. Mujer de descendencia mapuche, no hablante del mapudungun. Entrevistado el 10 de mayo 2012.

JM: Director del Centro Educacional de la Pintana. Entrevistado el 29 de mayo de 2012.

JMC: Asesora / profesora tradicional de lengua y cultura mapuche en el Centro Educacional de la Pintana. Proviene del sur de Chile pero creció en Santiago con una abuela y madre que le hablaba en mapudungun, se auto-identifica como mapuche. Entrevistado el 29 de mayo de 2012.

RA: Encargado de los Programas de Educación Intercultural Bilingüe en mapudungun en la oficina de PEIB bajo el Ministerio de Educación. Su tatarabuelo era mapuche y se auto – identifica como mapuche. Entrevistado el 25 de mayo 2012.

TG: Antropólogo y asesor / profesor tradicional de cultura y lengua mapuche en Lampa en la Región Metropolitana. Lleva décadas enseñando y haciendo investigaciones sobre las culturas y lenguas originarias de Chile, se auto-identifica como mestizo. Entrevistado el 26 de julio 2012.

CL: Antropólogo del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Hablante de mapudungún y trabaja, entre otras cosas, con la investigación sobre la vitalidad del mapudungún en Chile. Entrevistado el 24 de agosto 2012.

Listado de abrevaciones

CEP – Centro de Estudios Públicos

CONADI – Corporación Nacional de Desarrollo Indígena

CONAF

EIB – Educación Intercultural Bilingüe

EBB – Educación Bicultural Bilingüe

INE – Instituto Nacional de Estadísticas

JUNJI – Junta Nacional de Jardines Infantiles

KO6 – El currículum Kunnskapsløftet 2006

LKO6S – El currículum Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 Samisk

MINEDUC – el Ministerio de Educación

OIT – Oficina Internacional del Trabajo

ONT- Oficina Nacional del Trabajo

PEIB – Programas de Educación Intercultural Bilingüe

RM – la Región Metropolitana

SIMCE – el Sistema de Mediación de la Calidad de la Educación

SLI – Sector Lengua Indígena

SLI (M) – Sector Lengua Indígena (Mapuzugun)